مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)

إعداد
بسام مقبل مجلي العبداللات

المشرف
الأستاذ الدكتور جميل الصمادي

قدمت هذه الاطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه
في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

أيار، ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٢/٥/٧:

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
أ.د جميل محمود الصمادي، مشرفاً أستاذ- التربية الخاصة	....
أ.د فاروق فارع الروسان أستاذ- التربية الخاصة	....
د. ابراهيم عبدالله الزريقات أستاذ مشارك – التربية الخاصة	....
أ.د احمد احمد عواد أستاذ- التربية الخاصة (جامعة عمان العربيــة)	....

الجامعة الأردنية

نموذج تفويض

أنا الطالب: بسام مقبل مجلي العبداللات ، أفوض الجامعـــة الأردنيــــة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ٢٤/٥/٢٠١٢

الجامعة الأردنيـــــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: بسام عقيل علي العبدلات الرقم الجامعي: (٩٠٩٠٢١٢)
تخصص: التربية الخاصة الكليـــــة: ____________

عنوان الاطروحة: مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب:.. التاريخ: ٢٢/ ٥ / ٢٠١٢

الإهداء

إلى روح أبي رحمه الله الذي لولا أن زرع فينا حب العلم ما أنجز هذا العمل، فقد كان ديمقراطيا في كل شي إلا في طلب العلم.

إلى أمي– أهديك يا أمي ثمرة دعائك لي فما كان ليتم هذا العمل لولا دعائك، أطال الله في عمرك، وأتساءل إذا كانت الجنة تحت أقدام الأمهات، فما الذي يفرش تحت قدميك وأنت أم الأمهات.

إلى زوجتي الغالية التي صبرت معي في هذه السنين العجاف، فحولتها إلى سنوات سمان، فكنت نعم الزوجة الداعمة الصابرة.

إلى عيناي الاثنتان– ابنتي– جنى وجمان، فرؤيتكما وابتسامتكما كانت تزيل مني كل تعب وهم.

إلى ثمانية كواكب مضيئة إخواني وأخواتي، فبدعمكم وسؤالكم الدائم كانت تزداد همتي فشكرا لكم.

الشكر والتقدير

الشكر لله أولا وأخيرا، الذي مكني من إتمام دراستي بكافة مراحلها، فلك الحمد يا الله حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد على الرضا بعد الرضا.

ثم الشكر موصول إلى أستاذي ودكتوري ومعلمي وملهمي الأستاذ الدكتور جميل الصمادي، وقد قالت العرب لكل إنسان من اسمه نصيب، أما أنت يا دكتوري فكان للاسم من صفاتك كل النصيب، فلولا توجيهاتك ودعمك ما كان لهذه الدراسة أن تر النور.

وأتقدم بكل الشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور فاروق الروسان، والدكتور إبراهيم زريقات، والأستاذ الدكتور احمد عواد، لتفضلهم بمناقشة هذه الدراسة.

واشكر كل من قدم لي الدعم في انجاز هذا العمل وعلى رأسهم الدكتور عادل طنوس رئيس قسم الإرشاد والتربية الخاصة فدعمه كالمطر لا يعرف خيره في أوله أم أخره، والى الأخوة الأفاضل الدكتور حيدر ظاظا، والدكتورة ميادة الناطور، والدكتورة منى عمرو، والدكتور محمد الجابري اللذين ما بخلوا علي بالتوجيه والإرشاد والدعم ، والى الزملاء احمد غليلات وهشام المكانين ومحمد الخوالدة وحسين نجادات، كل الشكر على ما قدمتموه.

ومسك الختام ما عجز اللسان وعجزت معه قواميس اللغة من تقديم شكر يليق به، إلى أخي الذي لم تلده أمي الدكتور حاتم الخمرة أقول :

لیت الذي بيني وبينك واصل   وبيني وبين العالمين خراب

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة

إعداد

بسام مقبل مجلي العبداللات

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل الصمادي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الخامس الأساسي.

وتكونت عينة الدراسة من (30) ثلاثين طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم بشكل رسمي على اختبارات كلية الأميرة ثروت بأنهم يعانون من صعوبات التعلم في القراءة وملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة التابعة لمديرية التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وجرى اختيارهم بالطريقة القصدية. وتم توزيعهم بالتساوي إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى ودرست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر، والمجموعة التجريبية الثانية ودرست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة) ولم تدرس بأي من الاستراتيجيين.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ إذ تم إعداد اختبارين في الاستيعاب القرائي، أحدهما قبلي والأخر بعدي لقياس مستوى التحسن في مهارات الاستيعاب القرائي، وقياس فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتكون كل اختبار من نص قرائي يتبعه عشرة أسئلة استيعابية، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للاختبارين. وتمّ استخراجُ المتوسطات والانحرافات المعيارية، إضافةً إلى استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA لاستخراج المقارنات وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن :

هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى، التي دُرسَت باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الثانية، التي دُرِسَت باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة التجريبية الثانية، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، لصالح المجموعة التجريبية الثانية، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، مما يشير إلى أن استراتيجية التدريس التبادلي كانت أكثر فاعلية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي من استراتيجية التدريس المباشر.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تُعَدّ مهارة القراءة الحجر الأساسي للتعلم، فلا يحدث التعلم من دون قراءة، وللقراءة أهمية خاصة فهي من أهم مهارات الاتصال التي يستخدمها الفرد لحل مشكلاته ومساعدته على التكيف مع متطلبات حياته المختلفة. وتزيد أهميتها عند ارتباطها بالتعلم والتحصيل العلمي، فهي من أكثر المهارات التعلمية الأساسية التي يعتمد عليها مستقبل الطلبة، فتعلم المواد الأكاديمية المختلفة وفي المراحل الدراسية كافة، لا يمكن أن يتم بشكل وظيفي تفاعلي من دون إتقان الفرد لمهارة القراءة بشكل يمكنه من التواصل مع النصوص القرائية بكل يسر وسهولة، فيسبرُ أغوارَها ويتذوق جمالَها ويكشفُ أسرارها وغموضَها ويغني قاموسه اللغوي بالمفردات والأفكار. وتَمَكُّن الفرد من هذه المهارة يترك أثاره الايجابية على تشويق عملية التعلم، ولا يقتصر ذلك على مواد اللغة العربية وحدها بل يتعداه إلى تعلم المواد الأكاديمية الأخرى كافة، فيتمكن معها الفرد من إتقان المهارات المتضمنة في هذه المواد كافة.

وبالرغم من أن القراءة تحتوي على عدد من المكونات إلا أنها تبقى عملية كلية، تهدف للوصول بالفرد إلى التعلم والتواصل واكتساب المهارات الأخرى في اللغة وغيرها من العلوم. فهي تحتوي في ثناياها العديد من المهارات الواجب إتقانها للوصول إلى ما يسمى بالقراءة الفاعلة.

إلا أن سمة الفروق بين الطلبة تَظهَرُ بشكل جلي في امتلاكهم لمهارة القراءة، ويلاحظ ذلك في التفاوت في المستوى القرائي بين الطلبة وأثره على التفاوت في التحصيل الدراسي، ويبدو ذلك واضحاً بشكلٍ كبيرٍ عند الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، فالضعفُ والعجزُ القرائيُّ يؤثر بشكل سافر على أدائهم وتحصيلهم في المواد الأكاديمية كافة، حتى أنه يترك أثاراً سلبية على تقديرهم لذواتهم.

ولحل هذه الإشكالية، فقد سعى التربويون والباحثون لإيجاد العديد من الاستراتيجيات والتدخلات التربوية في محاولة لمساعدة هؤلاء الطلبة والتخفيف من معاناتهم، إلا أن هذه المحاولات لم تَرْقَ إلى المستوى العلمي المطلوب، الذي يترك أثاراً واضحةً وجليةً على تحسن هؤلاء الطلبة، فقد كانت هذه المحاولات استنساخاً للأساليب والاستراتيجيات المطبقة مع الطلبة العاديين.

ثم قدمت نظريات علم النفس المختلفة نماذج وبرامج ونظريـــات فـــي الـــتعلم والتعلـــيم لمساعدة هؤلاء الطلبة، كالنظرية الســـلوكية والنظريـــة المعرفيـــة، فبـــدأت بـــرامج التـــدخل والاستراتيجيات وطرق التدريس تنحو منحىً علمياً ترتكز في بنائها على المنحـــى الســـلوكي أو المعرفي.

إلاَّ أنَّ عدمَ إلمام كثير من المعلمين بالخطوات والتكنيكات العلمية لاستراتيجية التدريس المباشر، جعلهم يعتقدون أنَّ ما يمارسونه من أسلوب في تدريس هؤلاء الطلبة هو الأسلوب المباشر العلمي وهو في أغلب الأحيان أبعد ما يكون عن النهج العلمي لهذا الأسلوب، وفي أغلب الأحيان لم يتم فحص الأساليب التدريسية التي يستخدمها المعلمون مع هؤلاء الطلبة.

وفي الوقت الحاضر يتجه كثير من الباحثين والاختصاصيين في الأساليب التدريسية لذوي صعوبات التعلم القرائية نحو المنحى المعرفي وما وراء المعرفي، وذلك لما كان له من اثرٍ كبيرٍ في تحسن بعض المهارات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية، خصوصاً مهارة القراءة والمهارات المتعلقة بها كالاستيعاب القرائي، مما شجع كثيراً من معلمي صعوبات التعلم لاعتماد هذه الاستراتيجيات المعرفية في تدريسهم لذوي صعوبات التعلم القرائية.

وهناك مكونات عديدة للقراءة تنبع بداية من بنية اللغة ومكوناتها المتعددة كالصـــوتيات (Phonetics) والقواعـــــد (Syntax) والشـــــكل (Morphology) والمفـــــردات (Semantics) والاستخدامات الاجتماعية للغة (Pragmatics). وبناء على بنية اللغة تستمد القـــراءة مكوناتهـــا العامة اعتمادا على خليط من المكونات السابقة مع خلق مكونات امتازت بها القراءة عن غيرها من المهارات اللغوية الأخرى كالكتابة مثلاً. (Wong, 2004)

وبالرغم من إشارة العديد من التعريفات أن القراءة هي مجموعة من المهارات المحـــددة كالتمييز بين الحروف، وتعرف الكلمات وفهم معنى المفردات، إلاَّ أنَّ التسلسل في إتقـــان هـــذه المهارات لا يولد ما يدعى بالقراءة الفاعلة، لأن بنية الفهم القرائي لا تحدث إلا كإنجـــاز كلـــي متكامل. غير متناسين عوامل الممارسة، التي تولد الطلاقة القرائيـــة، إضـــافة إلـــى الخبـــرات الشخصية، التي غالباً ما تنعكس على فهم النص القرائي، وبهذا يجب على المعلم الـــربط بـــين جميع المفاهيم ابتداء بالصوتيات والوعي الصوتي وانتهاء بالقراءة الاستيعابية، التي تعد أعلـــى الهرم القرائي، ويجب أن يكون المعلم على معرفة بهذه الروابط المتسلسلة وتعقدها لفهم مشـــكلة ذوي صعوبات التعلم القرائي وذلك لمساعدة الطلبة باستخدام الاستراتيجيات المختلفة للوصـــول إلى مرحلة الطلاقة في القراءة.

وبمراجعة بسيطة للأدب العربي حول البرامج والاستراتيجيات التعلمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة المحددة بشكل خاص، يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت هذا المجال، وقد يعد هذا مبرراً وذلك لعدم وجود تعريف عربي لصعوبات التعلم، وعدم وجود إحصاءات علمية دقيقة حول نسبة انتشار صعوبات التعلم وأنماطها، بالرغم من تزايد أعداد الطلبة المكتشفين في المدارس العادية من ذوي صعوبات التعلم. مما شكل عبئاً إضافياً على المعلمين أوجب معه ضرورة العمل على توفير استراتيجيات وأساليب تعليمية ليستخدمها المعلمون في مساعدة هؤلاء الطلبة وتمكينهم من امتلاك المهارات الأكاديمية خصوصاً المهارات القرائية لما لها من أثر كبير على اكتساب العلوم والمعارف الأخرى.

ولا شك أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى استراتيجيات تعليمية خاصة لتمكينهم من التغلب على الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها، لأن معلم الصف العادي ربما لا يستطيع توفير البرامج التربوية الخاصة المتضمنة استراتيجيات تدريسية مناسبة لهذه الفئة في الصف العادي (Mercer & Pullen, 2008 ؛ Lerner & Kline, 2006).

وبهذا البحث تم تسليط لضوءَ على فاعلية بعض أساليب التدريس في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي عند عينة من طلبة صعوبات التعلم القرائية لمساعدة معلمي التربية الخاصة في غرف المصادر على تدريس الطلبة في المرحلة الأساسية.

ولقد توافرت مجموعةٌ من الأساليب والاستراتيجيات الفعالة لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات القراءة المحددة باعتبارهم الفئة الأكثر انتشاراً بين فئات صعوبات التعلم ولنشاط عملية البحث العلمي حول هذه الفئة لتقديم البرامج العلاجية لمساعدتهم في تجاوز مشكلاتهم. وأنَّ معظم ما اقترحهُ الباحثون من أساليب واستراتيجيات كانت تدور حول فكرتين: التركيز على قراءة وفك الرمز، والتركيز على إدراك المعنى (Mercer & Pullen, 2008) ، إذ إنَّ معظم برامج تعليم القراءة كانت تشير لثلاثة مستويات عند تعليم القراءة، هي: (السرطاوي وآخرون، 2001)

- القراءة النمائية (Developmental reading) وتسعى الاستراتيجيات لتعليم القراءة وفق تطورها وتسلسلها النمائي. ويتعلم الطلاب هنا وفق مبدأ تحليل المهمة.
- القراءة التصحيحية (Corrective reading) وتركز هذه الاستراتيجيات على تصحيح عادات القراءة الخاطئة أو تصحيح ما يحدث من أخطاء في برامج القراءة النمائية من حذف وإبدال وتشويه.

- القراءة العلاجية (Remedial reading) وتشمل الإجراءات التي تستخدم مع الطلاب الذين لديهم مهارات قرائية غير متطورة بعد تعريضهم للقراءة النمائية والتصحيحية

وقد شهد ميدان صعوبات التعلم تطوراتٍ سريعةً في المفاهيم النظرية وتطبيقاتها وذلك نتيجة للتطور في النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، فقد انبثقت عنها العديد من طرق التدريس، التي كانت تسعى جميعها لتحسين الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Smith, 2004).

لقد تنوعت طرق التدريس التي تستخدم لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وخصوصاً صعوبات القراءة (الديسلكسيا Dyslexia) وذلك بسبب التفسيرات النظرية للصعوبات التعلمية وأسبابها، فقد ركزت النظرية النمائية على أن الصعوبات الأكاديمية ناتجة عن تأخر أو بطء في النضج، وأن لكل فرد معدلاً في النمو بما في ذلك النمو في القدرات المعرفية، فإذا عرضت على الطالب مجموعة من المهارات لا تتناسب مع قدراته وإمكاناته فإن ذلك سيؤدي إلى صعوبات في التعلم، وبالتالي لا يستطيع إنجاز المهمات الأكاديمية، ومن هنا جاءت طرق تطوير المهارات المختلفة بحيث تقدم للطالب ذي صعوبات التعلم بشكل متسلسل والانتقال من مستوى إلى آخر بشكل هرمي وتوفير فرص وخبرات لتسهيل عملية التعلم.

أما النظرية السلوكية فقد قدمت أسساً منهجيةً في مجالات البحث والتقييم والتعليم وركزت النظرية السلوكية على المثير والاستجابة والتعزيز كنموذج لتعديل السلوك، واستخدمت هذه النظرية العديد من الأساليب مثل التعزيز والتغذية الراجعة المباشرة والتدريس المباشر وتحليل المهمة (الخطيب، 2001).

وركزت النظرية المعرفية على تطوير مهارات الطلبة ذوي صعوبات القراءة بالتركيز على العمليات والقدرات المعرفية التي تؤثر في التعلم، واستخدمت هذه النظرية العديد من الأساليب المعرفية وما وراء المعرفية مثل الخرائط المعرفية وتدريب الذاكرة بأنواعها والسيطرة التنفيذية التي تؤدي إلى توجيه تدفق التفكير وإدارة العمليات المعرفية مع حفظ أثر المعالجة والتدريس التبادلي وتنشيط المعرفة السابقة (Lerner & Kline, 2006).

واتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات و العمليات المعرفية التي تقف وراء صعوبات التعلم، ويرى كثير من علماء النفس أن مفهوم ما وراء المعرفة أكثر ارتباطا بصعوبات التعلم لذلك استقطبت عمليات ما وراء المعرفة لذوي صعوبات التعلم الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة.

وبناء على النظريات السابقة، ظهرت العديد من الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية والنمائية، التي وظفت النظريات السابقة في محاولة لتوفير برامج علاجية لذوي الصعوبات القرائية. وباستعراض الباحث للعديد من الاستراتيجيات العلاجية، لوحظ أن العديد من الدراسات وخصوصاً الأجنبية منها تؤكد فعالية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تدريس مهارات القراءة والاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتم في هذه الدراسة استخدام أحد أساليب النظرية السلوكية (التدريس المباشر)، لأنها تركز على السلوك ونتائجه والتعزيز والتغذية الراجعة وتحليل المهمة، وتم تقديم ذلك في هذه الدراسة بالتدريس المباشر وذلك يتناسب مع العملية التعليمية التي تركز على مخرجات عملية التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية؛ إذ تعد استراتيجية التدريس المباشر إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة في التدريب على المهارات ذات العلاقة المباشرة بالأهداف؛ حيث تقوم على تنظيم الدروس بوحدات تعليمية صغيرة مطورة ومخطط لها، ويتم الانتقال التدريجي في خطوات متسلسلة، وتقديم التغذية الراجعة بعد الإجابة مباشرة، وتوجه هذه الاستراتيجية المعلمين إلى التدريس بطريقة واضحة (مكاحلة، 2009).

والأسلوب الأخر المستخدم في هذه الدراسة هو أحد الأساليب المعرفية (التدريس التبادلي). حيث يلاحظ في الوقت الحاضر أن معظم تركيز الأدب التربوي والبحث العلمي في مجال الصعوبات القرائية على الطرق المعرفية وما وراء المعرفية، وذلك لأنها تركز على العمليات المعرفية وتدفع الطلبة لاستخدام معارفهم السابقة في استيعاب النصوص الجديدة وإغناء خبراتهم بحوار بين المعلم والطلبة، أو بين الطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المُتضمنة (التنبؤ– والتساؤل – والتوضيح– والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته (Palincsar, 1986).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد المهارات القرائية من أهم المهارات الأساسية في حدوث التعلم، فالطلبة ذوو صعوبات القراءة قد يعانون من صعوبات في تعلم معظم مهارات القراءة، التي يمكن أن تؤثر على الطالب وتحصيله الأكاديمي، كونها مهارة تراكمية ترتبط بأداء الطالب في مواد أخرى، ونتيجة تكرار الفشل في القراءة يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو القراءة، لذلك كان لابد من التركيز على هذه الفئة وتقديم الخدمات المناسبة لها وتطوير البرامج والطرق التي تساعدهم على تحسين مهاراتهم في القراءة.

ومن خلال عمل الباحث كمشرف للتدريب الميداني في التربية الخاصة واطلاعه على العديد من الأساليب المستخدمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لوحظ أن الخدمات التربوية التي تقدم في المدارس الحكومية والخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، خصوصاً صعوبات التعلم في القراءة لا تخضع للنسق العلمي، حيث تعتمد هذه الأساليب بدرجة كبيرة على معارف المعلم وجهده الفردي، إضافة إلى أن قلة من معلمي التربية الخاصة من هم متخصصون في تدريس اللغة العربية ومهاراتها خصوصاً القراءة.

ومن هنا فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي ما فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)؟ وهل هناك فروق بين الاستراتيجيتين؟ وذلك بالاجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس المباشر والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس المباشر والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس التبادلي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التحقق من فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي على عينة من طلبة صعوبات التعلم القرائية للصف الخامس الأساسي.
2. المقارنة بين فعالية كل من إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

يلخص الباحث أهمية الدراسة ومبرراتها فيما يلي:

- عدم وجود دراسات أردنية تناولت استخدام إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
- عدم وجود دراسات عربية أو أردنية- على حد علم الباحث- تناولت أثر استخدام إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي بشكل متزامن لمساعدة طلبة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
- عدم وعي الكثيرين من معلمي اللغة العربية والتربية الخاصة بالأثر الايجابي لهذه الاستراتيجيات في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
- الفوائد المرجوة من تطبيق مثل هذه الاستراتيجيات في الميدان.
- إغناء البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم.

حدود ومحددات الدراسة:

قد تتأثر الدراسة الحالية بالحدود والمحددات التالية:

- تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المدارس التابعة لمديرية التعليم الخاص ضمن العاصمة عمان للعام الدراسي 2011–2012.
- تقتصر الدراسة الحالية على تطبيق إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي على خمسة نصوص من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي ستكون من إعداد الباحث ومدى صدقها وثباتها.
- صغر حجم العينة المطبق عليها بحيث يصعب التعميم بناء على هذا الحجم.
- تطبيق الدراسة في أكثر من مدرسة لعدم توافر عدد مناسب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الخامس في المدرسة الواحدة.

التعريفات الإجرائية

- **الطلبة ذوو صعوبات التعلم في القراءة (Reading Disabilities-Dyslexia): هم** الطلبة الذين تم تشخصيهم من جهة مختصة (كلية الأميرة ثروت) على أنهم يعانون من صعوبات تعلم قرائية وتمت إحالتهم من قبل الجهات المختصة في مدارسهم بحيث يتلقون تعليمهم الأكاديمي في مادة اللغة العربية لبعض لوقت أو كله في غرف المصادر نتيجة لما يظهرونه من تدن واضح في تحصيلهم الأكاديمي في مادة اللغة العربية مقارنة مع أقرانهم من الفئة العمرية نفسها.
- **الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension):** هو قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسية والثانوية في النص، وذكر الأهداف العامة والقدرة على معرفة المعاني الضمنية. ويتمثل ذلك في العلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الاستيعاب القرائي المصمم لهذه الدراسة.
- **التدريس المباشر (Direct Instruction):** الأسلوب الذي يستند إلى مفاهيم تعديل السلوك، حيث يوفر هذا الأسلوب خطوات واضحة ومحددة لكل من الطالب والمعلم؛ حيث يتم التركيز في هذا الأسلوب على مجموعة من الإجراءات مثل التعزيز، والتغذية الراجعة، والملاحظة المباشرة، والقياس المتكرر، وتحليل المهمات.
- **التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching):** وهو الأسلوب الذي يتضمن الأنشطة التعليمية التي تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلبة، أو بين الطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقًا للاستراتيجيات الفرعية المُتضمنة (التنبؤ – والتساؤل – والتوضيح– والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة:

تعرض ميدان التربية الخاصة خصوصاً صعوبات التعلم في العقود الثلاث الأخيرة لحركة بحثية نشطة وقفزات كبيرة في الأطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم وما انبثق عنها من تطبيقات واستراتيجيات تدريسية، حيث قادت هذه الحركة البحثية النظريات لإيجاد العديد من استراتيجيات التدريس التي تهدف إلى تحسين مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فلهذه الاستراتيجيات دوراً هاماً وأساسياً في تطوير العملية التعليمية وتحسينها لكل من المعلم والطالب.

ويُظهرُ بعض الطلبة في المدرسة العادية وخصوصا بالمراحل الدراسية الأساسية بعض المظاهر الدالة على معاناتهم من صعوبات تعلمية تعيق تعلّم واكتساب المهارات والمفاهيم الأساسية اللازمة لإتقان القراءة والكتابة والحساب، وبالرغم من إحداث بعض التعديلات والتكيفات على المنهاج العام واستراتيجيات التدريس المستخدمة في الصف العادي، إلا أن هؤلاء الطلبة يظهرون تدنياً واضحاً في التحصيل، إضافة إلى العديد من المشكلات الأخرى التي تعيق عملية التعلم (Lyon, 1996; Bryant, 2005; Daniel & Wilkinson, 2002).

وبالرغم من محاولة معلمي الصف العادي مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية التقليدية الناجحة مع الطلبة العاديين، إلا أن هذه المحاولات والاستراتيجيات لم تثبت فاعلية تذكر في مساعدة هؤلاء الطلبة في التخلص من مشكلاتهم التعلمية.

ويعزا فشل الاستراتيجيات التعليمية التقليدية في حل المشكلات التعلمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى أنها استراتيجيات موجهة للطلبة العاديين، ولا تراعي الاحتياجات والأنماط التعلمية والفروق الفردية بين الطلبة. ولذلك أصبح لزاما على المؤسسات التربوية توفير تدريب وبرامج وأساليب تدريس علمية قائمة على النظريات والبحث العلمي كالنظريات السلوكية والمعرفية والنمائية لتمكن الطلبة من تعلم المهارات والمفاهيم الأساسية (Sternberg, 1994; Dettori & Ott, 2006; Dowker, 2005; Lyon, 1996).

وبمراجعة الأدب التربوي الذي تناول موضوع استراتيجيات التعليم لذوي صعوبات التعلم يلاحظ أن معظم الدراسات ركزت على مجال اللغة والقراءة والكتابة؛ حيث كانت البدايات

الأولى للبحث العلمي في مجال صعوبات التعلم تدور حول صعوبات التعلم في القراءة، وتطور البحث في محاولة لمعرفة أسبابها والكشف عنها وتطوير استراتيجيات وأساليب تدريسية مناسبة لمساعدة الطلبة على تجاوز هذه الصعوبات، خصوصاً أن الطلبة ذوي الصعوبات القرائية يفتقرون إلى المهارات المكونة لعملية القراءة وذلك نتيجة لبعض المشكلات النمائية لديهم، كمشكلات الانتباه والذاكرة والإدراك والدافعية (Barnes, et al., 2006; Geary, 2006).

وفي مراجعة سريعة لتاريخ صعوبات التعلم يلاحظ ظهور عدة تعريفات لصعوبات التعلم، وقد مرت هذه التعريفات بالعديد من مراحل التعديل، وكان أكثر هذه التعريفات قبولاً وانتشاراً لدى الباحثين تعريف الحكومة الاتحادية وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة، حيث يشير تعريف الحكومة الاتحادية لصعوبات التعلم: إلى أن صعوبات التعلم المحددة تعني الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المطوقة أو المكتوبة، التي يمكن أن تعبر عن نفسها بنقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية. ويتضمن الاصطلاح حالات الإعاقات الإدراكية وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط، والديسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية، لكن الاصطلاح لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة أساساً عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي (Bryant & (Smith & Bryant, 2007.

أما تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD): فينص على أن صعوبات التعلم هي اصطلاح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال أو المهارات الحسابية. وتلك الاضطرابات ناشئة من داخل الأفراد أنفسهم ويفترض أن سببها هو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تظهر على مدى الحياة. وقد يترافق مع صعوبات التعلم مشكلات في مظاهر سلوك التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، لكن تلك المشكلات بحد ذاتها لا تشكل صعوبة تعلم، ويمكن أن تظهر صعوبات التعلم بشكل مصاحب لحالات الإعاقة الأخرى (كالإعاقات الحسية أو الإعاقة العقلية أو الاضطراب الانفعالي) أو بشكل مصاحب للمؤثرات الخارجية (كالاختلافات الثقافية أو التدريس غير الملائم) إلا أنها ليست ناتجة عن تلك الحالات أو المؤثرات (Mercer & Pullen, 2008).

وقد تعددت وجهات النظر المفسرة لأسباب صعوبات التعلم بناءً على الخلفية النظرية للباحثين في ميدان صعوبات التعلم، فليس هناك اتفاق بين الباحثين على ماهية العوامل المؤدية لصعوبات التعلم، فبعضهم يرى أن للعمليات النفسية الأساسية الدور الأكبر في حدوث صعوبات التعلم،وآخرون يرون أن للجانب العضوي الدور الأكبر كإصابات في المخ، أو الخلل الوظيفي في الدماغ، أو إصابات دماغية، ومنهم من يرجح أن الحرمان البيئي وفقر البيئة التعليمية هي من أهم العوامل التي تقف وراء حدوث صعوبات التعلم.

وقد أكدت معظم الأدبيات التربوية والتعريفات السابقة لصعوبات التعلم أنه بالرغم من تمتع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالقدرات العقلية العادية (حدود المتوسط أو فوق المتوسط)، إلا أنهم يعانون من صعوبات تعلمية أكاديمية تظهر على شكل صعوبات القراءة (Dyslexia)، وصعوبات الكتابة (Dysgraphia)، وصعوبات الرياضيات (Dyscalculia) (Dettori, et al., 2006 ; Dowker, 2005)).

أما عند الحديث عن نسب انتشار صعوبات التعلم فتقدر معظم الدراسات أن نسبة انتشار الصعوبات في المدارس العادية تتراوح ما بين (5− 10%) من مجموع الطلبة (Osmon, et al., 2006 Shalev, et al.; 2005). وعمدت بعض البلدان لإجراء دراسات مسحية لتحديد نسبة انتشار الطلبة ذوي صعوبات التعلم ففي الولايات المتحدة بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم حسب المركز الأمريكي لمكافحة الأمراض والحماية منها (7.66%) (CDC, 2011)، أما في الدنمارك فقدرت النسبة بـ (15%)، وفي فنلندا ترتفع النسبة لتصل إلى (22%) (الوقفي، 2011)، وكانت النسبة في بريطانيا (2%) (British health Ministry, 2012)، أما عربياً فلا توجد إحصاءات علمية دقيقة لتحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم حسب علم الباحث.

مفهوم القراءة:

تعد القراءة بمفهومها الحديث نشاطاً فكرياً تواصلياً يشتمل على العديد من المهارات المختلفة والمتسلسلة كالتعرف إلى الحروف والكلمات ونطقها نطقاً صحيحاً، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء. والقراءة وسيلة لربط الإنسان بعالمه المحيط بالاطلاع المتواصل على المستجدات والمستحدثات اليومية، غير متناسين الأثر الكبير للقراءة في التعليم فهي الرابط بين الطالب وكتابه وهي وسيلته الأساسية لاكتساب المعارف والمهارات المختلفة. **و**تعد القراءة من العمليات المتكاملة والمهمة في التعلم، ويمكن النظر إلى عملية القراءة بأنها تظافر لمجموعة

من العمليات الفرعية؛ حيث يمكن القول إن عملية القراءة تتضمن مجموعة من الخصائص هي: (الوقفي، 2011).

- بحث نشط عن المعاني: أي أن القراءة ليست مجرد تعرف إلى الكلمات إنما هي تتوقف على بناء المعاني التي تعتمد بدورها على عملية التفكير في النص القرائي أي استيعاب النص. حتى أنه يمكن القول إن الطفل لا يتعلم ليقرأ ولكنه يقرأ ليتعلم. ولكن عملية تكوين المعاني لا تعتمد فقط على الكلمات الواردة في النص، وإنما تتأثر بالخلفية المعرفية للقارئ وبيئته الاجتماعية. فالقراءة ليست مجرد بحث نشط عن المعاني وإنما هي عملية تكوين وتكامل بين المعاني.
- وتعد عملية القراءة عملية إستراتيجية: تتطلب استخدام استراتيجيات معرفية متنوعة للوصول إلى المعنى وتختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف الهدف من القراءة وطبيعة المادة المقروءة. إلا أن القراءة لا تحتاج إلى استراتيجيات في الاستيعاب فقط، إنما تحتاج كذلك عمليات تركيز الانتباه والإدراك والتذكر وسرعة تعرف الكلمات الواردة في النص ومعانيها، بحيث تكون عملية تعرف الكلمات عملية آلية لا يبذل فيها القارئ جهداً.
- وتعد القراءة عملية وعي معرفي: فمعرفتنا بإستراتيجياتنا المعرفية والقدرة على تنظيمها يساعد في تيسير عملية تعلم القراءة. فالمراقبة الذاتية في القراءة تعني تحديد ما إذا كان أسلوب ربط الكلمة بالصورة، أو أسلوب تسميع الكلمة أو الاثنين معاً هو الأسلوب الأفضل لتذكر الكلمة.
- والقراءة عملية تفاعلية تنبؤية: فالقراءة عملية تفاعلية يستخدم فيها القارئ معرفته باللغة الشفوية أو الكتابية لتوجيه عملية القراءة وذلك لا يعني بالضرورة إدراك كل حرف أو كلمة، وإنما عملية التفاعل بين القارئ والكاتب تسمح للقارئ أن يتنبأ بما سيتضمنه النص من معان ومفردات، وهذا التنبؤ بدوره يسهل عملية القراءة بطلاقة.
- القراءة عملية وعي لغوي: ويشير إلى معرفة القارىء أن اللغة عملية يمكن التفكير فيها وإخضاعها بالضبط والسيطرة، وهذا يعني أن المتعلم ينقل انتباهه من معنى اللغة إلى شكل اللغة فيفكر في الكلمات المفردة كنتائج للأصوات وأن هذه الأصوات يمكن أن تمزج بطريقة أخرى لتنتج كلمات أخرى (Show et al., 1998).

- القراءة عملية استعانة بنظام من التلميحات: إن القارئ في بحثه عن المعاني وبغاية تفاعله مع أفكار النص ينبغي كخطوة أولى أن يتعرف إلى الكلمات الواردة في النص. ومن المعلوم أن موقف القارئ من تعرف الكلمات الواردة في نص يقرؤه يختلف باختلاف أهمية الكلمة لتحقيق الهدف من القراءة. ويلاحظ أن الإنسان يمكن أن يستعين بتلميحات واستراتيجيات متنوعة لتعرف كلمة غير مألوفة أو صعبة، أهمها التلميح البصري وتلميحات المعنى وتلميحات النحو وتلميحات السياق وتلميحات التحليل البنيوي (الصرف) والتلميحات الصوتية (الوقفي، 2011).

مكونات القراءة:

وتتكون القراءة من خمسة مكونات أساسية متكاملة (Wong (2004 يجب على القاريء أن يتقنها للوصول إلى مرحلة القراءة الفاعلة، وهذه المكونات هي:

1- الصوتيات (Phonetics):

تعرف الصوتيات بأنها عملية الربط بين صوت الحرف وشكله، وهي عملية مزج هذه الأصوات (والمعبر عنها بأشكال) لتكوين الكلمات. وهناك العديد من الطرائق التي يتم بها تعلم الصوتيات وذلك بسبب تعدد تطبيقاتها في القراءة. فالصوتيات التركيبية تعمل على بناء الكلمات من الأسفل إلى الأعلى، بحيث يتم تعليم القاريء بداية الربط بين الأحرف بناء على أصواتها (الوحدات الصوتية) ومن ثم جمع هذه الأصوات لإصدار كلمات. وعلى صعيد أخر، فالصوتيات التحليلية تعمل على عكس ذلك، فهي تعمل مع الكلمات من الأعلى للأسفل. بحيث يتم التعرف إلى الكلمة كوحدة واحدة ومن ثم يتم تحليلها إلى الأصوات المكونة لها. إضافة إلى ذلك يوجد ما يسمى بالصوتيات القياسية أيضاً والتي يتم بها استخدام مقاطع مختلفة لاكتشاف كلمات جديدة. وبشكل عام يمكن استخدام جميع الطرائق السابقة بشكل منفصل أو تكاملي لمساعدة المتعلم في التعرف إلى الكلمات الجديدة.

2- الوعي الصوتي (الفونيمي) (Phonemic Awareness):

يختلف الوعي الصوتي/ الفونيمي عن الصوتيات، بحيث تعمل الصوتيات على الربط بين الأصوات لإنتاج الكلمات، بينما يعتمد الوعي الصوتي على فهم أن هذه الكلمات مكونة من أصوات (الوحدات الصوتية). قد تبدو هذه وكأنها الشيء نفسه، ولكن هناك فارق دقيق بين الاثنين حيث تستخدم الصوتيات في اللغة المكتوبة لاحتوائها على الحروف، بينما الفونيمات هي

الأصوات فقط، في حين يمكن تمثيلها باستخدام الحروف أو سماعياً. وغالباً ما يتم تعلم الفونيمات في المراحل المبكرة لاكتساب اللغة قبل البدء بعملية القراءة، وذلك لاعتمادها علـــى الأصـــوات عوضاً عن الكلمات المكتوبة.

3-المفردات (Vocabulary):

يجب التعرف إلى معاني الكلمات قبل قراءة الكلمات، فهذا يساعد على التعرف الســـريع إلى الكلمة، إضافةً إلى التعرف إلى كلمات جديدة تفهم من خلال النص، وتعد هذه العمليـــة مـــن عمليات التعلم المستمر، التي يستمر تعلمها طول العمر. وهناك طريقتان لتعلم الكلمات الجديدة، أولاها التعلم المباشر للكلمة نطقاً ومعنىً وذلك من المعلم أو من القاموس أو أي مصـــدر آخـــر يوفر النطق الصحيح للكلمة، والطريقة الأخرى هي استخدام التلميحات النصية، وهذه التلميحات تشمل كلماتٍ مفتاحية أخرى، وصوراً توضيحية وغيرها.

4-الطلاقة (Fluency):

الطلاقة هي قدرة القاريء على القراءة بسرعة ودقة وتعبير، وبالتالي يجب على الفـــرد دمج أكثر من مهارة قرائية في الوقت نفسه. ومع أن الطلاقة عادة تقاسُ بالقراءة الشفوية إلا أن القارئ يجب أن يتمتع بالطلاقة عند القراءة الصامتة. فتسلسل الكلمات والأفكار في ذهن القارئ يساعد على تحقيق السرعة والدقة في ما تم قراءته. وترتبط الطلاقة بالاستيعاب القرائي بحيـــث يجب على القارئ السير بسرعة في النص لتوليد الأفكار حول ما سيقرأ، فقراءة كل كلمة ستمنع الفرد من التركيز على الترابط العام بين الكلمات والجمل وبالتالي فقدان الإحساس بالمعنى الكلي للنص.

5-الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension):

ويعد من أصعب أشكال القراءة، فإضافة إلى اعتماده على جميع المهارات السابقة يطلب من القاريء القيام باستنتاجات تعتمد على مهارات التفكير المختلفة، بحيث يقوم القارىء بطـــرح العديد من الأسئلة بانخراطه في قراءة النص وبالتالي محاولة إجابـــة هـــذه الأســـئلة وتلخـــيص الأفكار. وتتطور هذه المهارة بالممارسة والتدريب.

تطور المهارات القرائية:

يساعد وجود نموذج تطوري على تفسير كيفية تسلسل المهارات وتحديد الاســـتراتيجيات التي يحتاج إليها الطفل ليصبح قارئاً أو كاتباً كفؤاً. إذ من خلال هذا النموذج التطـــوري يتـــابع

اكتساب الاستراتيجيات المعينة وفق تسلسل أو نسق لا يمكن تجاوزه تطورياً، بمعنى أنه لابد من إنجاز مستوى إتقاني معين من قبل الانتقال انتقالاً ناجحاً إلى الخطوة التالية. وسيُنتجُ الفشل في أية خطوة في أثناء هذا المسار التطوري أنماطاً مختلفة من الصعوبات تعتمد على الموقع الذي حدث فيه الفشل في هذا التسلسل. ويمكن أن يقف الدارس على نماذج متعددة لتطور مهارة القراءة، ويعدُّ النموذج التالي ذو الخمس مراحل (Wong, 2004) من أفضلها:

1. مرحلة التهيئة للقراءة: أو مرحلة ما قبل القراءة وهي الأساس الذي يبنى عليه اكتساب المهارات القرائية اللاحقة. وتبدأ هذه المرحلة من الولادة حتى بداية عمر الست سنوات. وتسهم مجموعة من العوامل في إنضاج هذه المرحلة من أهمها: النضج العقلي والمهارات المعرفية، والقدرات البصرية والسمعية، وتطور اللغة الشفوية، والتطور الحركي والاجتماعي والانفعالي والدافعية. ويحدثُ معظم التعلم في هذه المرحلة بشكل عفوي يكتسبه الطفل مما يحدث من حوله، وأحياناً يصبح التعلم مقصوداً مما يتعرض له الأطفال في رياض الأطفال. ومن المعلوم أن الأطفال في هذه المرحلة لا يربطون بين الأصوات والرموز.
2. مرحلة البدء بتعليم القراءة: تهتم هذه المرحلة بتعليم الأطفال العلاقة بين الصوت والرمز الكتابي وتحليل الكلمات الجديدة. ويتم التركيز هنا على زيادة مخزون الطفل من المفردات البصرية وتنمية ثقته بنفسه عند القراءة، إضافةً إلى تعليمه مهارات تحليل الكلمة. ويلاحظ في هذه المرحلة أن مستوى الاستيعاب لدى الأطفال أفضل من القدرة على القراءة نتيجة قصور الوعي الصوتي الذي يتعلم الطفل به أن الكلمات تتكون من أصوات ومقاطع.
3. مرحلة التطوير السريع لمهارات القراءة: وتمتاز هذه المرحلة بتمثل الأطفال للمهارات الأساسية في القراءة بشكل متسارع؛ حيث يتسع قاموس المفردات البصرية لديهم، وتتحسن مهارات الاستيعاب القرائي، ويصبحون قادرين بشكل مستقل على تحليل الكلمة مع زيادة الرغبة في القراءة وتنوع الموضوعات القرائية، وغالباً ما تتوافق هذه المرحلة مع الصفين الثاني والثالث.
4. مرحلة القراءة التوسعية: ويتم التركيز في هذه المرحلة على القراءة بشكل مستقل مع التوسع في تطوير المفردات والمهارات الاستيعابية والقراءة الصامتة، وتتوافق هذه المرحلة مع الصفوف الابتدائية العليا حتى الصف الثامن.

5. مرحلة القراءة الآلية: إن ما يميز هذه المرحلة تمتع الطلبة بقدرة متقدمة في الاستيعاب وامتلاك مهارات الدراسة وتنوع أهداف القراءة وغاياتها وتفاوت سرعات القراءة. وتتوافق هذه المرحلة مع أواخر المرحلة الإعدادية وما بعدها.

طرق تعليم القراءة:

عند الحديث عن تعليم القراءة يلاحظ تنوع طرق تعليم القراءة تبعا لتنوع الأطر النظرية والفلسفية المفسرة لتعلم القراءة واختلافها، إلا أن أهم تلك الطرق وأكثرها انتشاراً هي (عاشور ومقدادي، 2005).

أولاً: الطريقة التركيبية أو الجزئية:

وهي من أقدم الطرق المتبعة في تعليم القراءة، ولا تزال مستخدمة في بعض البلدان التي لا تزال متأثرة بالتربية القديمة وفلسفتها، وفي هذه الطريقة يسير التعليم من الحرف إلى المقطع ومنه إلى الكلمة فالجملة، حيث يقوم المعلم بتعليم الأطفال أسماء الحروف الهجائية أولاً، وأصوات هذه الحروف، ثم ينتقل إلى نطق مقاطع وكلمات تتكون من حرفين أو أكثر ولهذا سميت الطريقة التركيبية ويتفرع من هذه الطريقة ثلاث طرق فرعية هي:

أ -الطريقة الحرفية أو الهجائية:

وهي تعليم الأطفال أسماء الحروف، ثم الانتقال بهم إلى معرفة صوت الحرف، وفي هذه الطريقة شيئٌ من التضليل للأطفال، لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها، فلا علاقة بين صوت (س) وبين النطق باسم الحرف (سين). ومن عيوب هذه الطريقة أنها (العباد، 2006):

- تعد هذه الطريقة مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء عند الإنسان، فهي تبدأ بتعليم الحروف بينما تدرك العين الأشياء وتبصرها جملة كاملة، فالعين ترى الشجرة أولاً، ثم ترى أغصانها.
- تخالف هذه الطريقة طبيعة التعبير اللغوي عند الأطفال، فالطفل يعبر عند حديثة عن معانٍ كثيرة لا حروف أو كلمات مجزأة.

- تعمل هذه الطريقة على إكساب الأطفال عاداتٍ سيئة في أثناء القراءة وخصوصاً القراءة ببطء، لأنهم يركزون على تهجئة الكلمات إلى حروفها، وتجزئة الجملة إلى كلماتها المكونة لها وقراءتها كلمة كلمة.
- تضلل هذه الطريقة الأطفال في أثناء القراءة، لأن هناك اختلافاً كبيراً بين أسماء الحروف وأصواتها.

ب -الطريقة الصوتية:

وتعتمد هذه الطريقة على تعليم القراءة للأطفال بتعليم أصوات الحروف أولاً لا أسمائها، فالسين لا تعلم على أنها سين بل تعلم على أنها صوت "س".

وينطق الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف التي تشكل الكلمة، ثم يزيد في سرعة القراءة تدريجياً، فيوصل الحروف بعضها ببعض، فينطق الكلمة كاملة. وتتطلب هذه الطريقة أن يدرك الأطفال رموز الحروف وأصواتها المختلفة باختلاف موقعها في الكلمة وتغير شكلها، وطريقة نطقها، ومن عيوب هذه الطريقة (شعبان، 2010):

- تشابه الطريقة الأبجدية، بأنها تبدأ بالأجزاء، ولا تهتم بالمعنى وتسهم في تعليم الأطفال القراءة ببطء.
- تسهم هذه الطريقة في إكساب عادات سيئة في أثناء القراءة كمد الحروف بشكل مبالغ فيه وقد تستمر هذه العادة حتى مراحل دراسية متقدمة.

ج - الطريقة المقطعية:

وتعتمد هذه الطريقة على تعليم قراءة الكلمات بقراءة المقاطع المكونة لها بدلاً من الحروف وحدها وهي ملائمة بشكل أكثر من الطريقة الهجائية والصوتية وخصوصاً للأطفال الصغار ومن ميزات هذه الطريقة الترتيب المنطقي للقراءة، وتقدم طريقة سهلة لتهجئة الكلمات الجديدة وتمتاز بسهولة تدريسها، ومن عيوب هذه الطريقة (العباد، 2006):

- إن كثرة المقاطع في اللغة العربية التي ينبغي على الأطفال حفظها تشكل عبئاً على ذاكرتهم.

- لا تثير هذه الطريقة دافعية الأطفال للتعلم لاعتمادها قراءة المقاطع التي ليس لها معنى عند الأطفال.
- قد ينطق الأطفال كلماتٍ كثيرةً لا يدركون معناها.

ثانياً: الطريقة التحليلية أو الكلية:

وتعتمد هذه الطريقة مبدأ الطريقة التركيبية في تعليم القراءة، فيتعلم الطفل قراءة الكلمة أو الجملة والانتقال منها لقراءة الحروف ونطقها، حيث تعتمد هذه الطريقة على المعرفة السابقة لدى الأطفال، فهم يملكون قاموساً معرفياً عن أشياء وأسماء كثيرة قبل دخولهم المدرسة، فيتم عرض الكلمات المألوفة للأطفال والتي يسمعونها ويرددونها في حياتهم، فيتعلمون صورة هذه الكلمات وصوتها، ثم الانتقال إلى الأجزاء المكونة لها فيستطيع تهجئتها عند الكتابة، ومن هنا سميت الطرقة التحليلية؛ لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة كوحدة واحدة، ثم يعمل على تحليل أجزائها، وهي الحروف المكونة لها. ولها مسمى أخر وهي الطريقة الكلية، فهي تبدأ بتعليم الكل، وهو الجملة أو الكلمة ثم تنتقل إلى الأجزاء وهي الحروف (عاشور و مقدادي ،2005).

وتمتاز هذه الطريقة بزيادة المحصول اللغوي لدى الأطفال من خلال تعلم القراءة، وتساعد في تعليم الأطفال تكوين جمل مختلفة من الكلمات المعطاة لهم، وتشجع الأطفال على إدراك معاني الكلمات وزيادة سرعة القراءة لديهم، ولكن لهذه الطريقة عيوب منها:

أ -اعتماد هذه الطريقة على الخبرات اللغوية السابقة لدى الأطفال يَحـرِمُهم من تمييز كلمات جديدة والتعرف إليها.

ب إن كثيراً من كلمات اللغة العربية تتشابه في كتابتها ولكنها تختلف في معناها، وهذا بدوره يؤدي إلى أخطاء كثيرة في قراءة الكلمات ونطقها فيختلف معناها.

ج يعمد بعض المعلمين إلى تأخير مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، فتتأخر معها عملية القراءة بشكل مستقل.

ثالثاً: الطريقة المزدوجة (التوفيقية):

وهذه الطريقة هي دمج للطريقتين السابقتين التركيبية والتحليلية فهي تجمع بين التركيب والتحليل. وتعمل على التخلص من عيوب الطرق السابقة فهي تنتقل من قراءة الجملة إلى قراءة

الكلمة بسرعة وتنتهي بقراءة الحرف المراد تعلمه (شعبان، 2010)، إضافة إلى ذلك تمتاز هـذه الطريقة بأنها:

- تقدم للتلاميذ كلمات كاملة ذات معنى للقراءة.
- تعمد على تكرار تقديم بعض الكلمات في الجمل.
- تعلم الأطفال تحليل الكلمات إلى أصواتها المكونة لها، وربط صـورة الحـرف بصوته.
- تستخدم الصور المشوقة في أثناء تعليم قراءة الكلمات والجمل، مما يزيد من دافعية الأطفال للتعلم.

الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension)

تعد عملية الاستيعاب القرائي عملية مركبة ومعقدة تعتمد على العمليات المعرفية بإدراك النص أكثر من الإدراك الحسي له. فبالرغم من أن الاستيعاب يبـدأ بـإدراك حسـي للرمـوز المكتوبة إلا أنه لا يكتمل إلا بالانتباه والتركيز وتحليل العناصر وتركيبها (التل، 1992)

ويعرف جريليت (Grellet, 1995) الاستيعاب القرائي بأنه قدرة الفرد على فهـم معنـى النص المكتوب، والقدرة على استخراج المعلومات الواردة فيه واستخلاصها بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان". أما هاريست (1985) فيعرفه على أنه عملية عقلية فاعلة تتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ (هزايمة، 1998).

وقد قام كل من التل ومقدادي بمسح شامل للتعريفات المتعددة للاستيعاب القرائي، وقاما بتلخيص هذه التعريفات بالتعريف التالي "الاستيعاب القرائي هو محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية" (التل، 1992). ويرى آخـرون أن الاستيعاب القرائي عملية تفكير إرادية تستثيرها طبيعة النص القرائي. حيث يحاول القارئ إيجاد العلاقة الترابطية بين المعرفة السابقة لديه وبين المعلومات الواردة فـي الـنص الـذي يقـرأه (Baumann & Johnson, 1984).

ويمكن الإشارة إلى أن عملية الاستيعاب القرائي لنص ما تتكون مـن ثلاثـة مكونـات أساسية هي:

1 - استيعاب المفردات: ويقصد به استيعاب القارئ لمفردات النص واستنتاج المعاني والتفسيرات، اعتماداً على الخلفية المعرفية للقاريء (Durkin & Dolors, 1995 Baumann & Johnson, 1984).

2 - استيعاب الجملة: ويقصد بها محاولة القارئ فهم الجملة ومعرفة علاقتها بما سبقها من جمل. وتؤكد الدراسات أن قدرة القاريء على استيعاب الجمل ترتبط بمدى إلمامه بقواعد النحو.

3 - استيعاب الفقرة: يُطلب من القارئ فهم الجمل وأدراك التنظيم والترتيب والعلاقات بين الفقرات والجمل التي تكونها للوصول لاستيعاب النص بشكل كامل.

ولتوضيح عملية الاستيعاب القرائي يلاحظ أن عملية القراءة تبدأ بفهم المفردات والعلاقات التي بينها بفهم وإدراك المعنى الحرفي للرموز، ثم يدرك القارئ الجملة ويستخرج المعنى المتضمن فيها من خلال تجميعه للمفردات، ويتوصل القاريء إلى فهم النص بشكل متكامل ومعرفة أفكار الكاتب ومراميه من خلال فهمه للجمل وتنظيم وظيفة كل جملة وبالتالي التوصل إلى استنتاجاته الخاصة في ضوء معارفه وخبراته السابقة. (Bauman & Johnson, 1984; Burns, Roe & Ross, 1988).

ويرى جودمان (1982) أن عملية الاستيعاب القرائي تتشكل من أربع حلقات رئيسية تتضافر معاً لتشكل الاستيعاب: ويعد المجال البصري لدى القارئ أولى هذه الحلقات حيث تتعرف العينان على الكلمات باستقبالها بصرياً، والإدراك هو ثاني هذه الحلقات، ويتمثل في فهم الكلمات والمفردات وإدراك معانيها، وتتمثل الحلقة الثالثة في معرفة القارئ وإلمامه بالقواعد ليضمن فهم الجمل والنص، والمعنى هو الحلقة الرابعة والأخيرة وتتم فيها محاولة الوصول إلى فهم النص بشكل عام والخروج باستنتاجات وأفكار محددة (Glover, Ronning & Bruning, 1990).

وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب القرائي من حيث عدد مستوياته، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود شيء من الاتفاق حول مستويات ومهارات الاستيعاب القرائي.(هزايمة، 1998؛ Catts and Kamhi, 1999)، التل، 1992). وقدم هاريس وسميث (Harris and Smith, 1998) تصنيفا للاستيعاب القرائي في أربعة مستويات هي: (هزايمة، 1998).

– الاستيعاب الحرفي: ويتمثل في قدرة القارئ على ربط الأفكار الرئيسية بالحوادث التفصيلية الواردة في النص بعد تذكرها.

- الاستيعاب التفسيري: ويتمثل في قدرة القارئ الوصول إلى التعميمات من خلال إدراكه العلاقات بين الأسباب والنتائج.
- النقد: ويتمثل في قدرة القاريء على إصدار حكم على النص الذي قرأهُ.
- الإبداع: ويقصد به قدرة القارئ على توظيف الأفكار الواردة في النص والإفـادة منهـا باستخدامها بشكل إبداعي يمتاز بالأصالة.

أما سميث وآخرون (Bryant & Smith & Bryant, 2007) فاقتصروا في تصنيفهم للاستيعاب القرائي على مستويين هما:

- المستوى الحرفي: ويقصد به قدرة القارئ على الفهم الحرفي للنص القرائي.
- المستوى الضمني: وهو إفادة القاريء من المعنى الظاهري الحرفي للوصول إلى إدراك المعنى الضمني الذي يريده الكاتب. (التل، 1992).

أما الاستيعاب القرائي عند أدلر ودورين (Adler & Doren, 1972) فقد تمثـل فـي خمسـة مستويات هي:

- المستوى الحرفي: وهو أبسطها ويتمثل في معرفة القاريء الحرفية للكلمات والجمل.
- المستوى المسحي: وهو وصول القاريء إلى فهم عام للنص بقيامـة بقـراءة مسـحية سريعة للنص.
- المستوى التحليلي: وهو وصول القاريء إلى فهم ما يتضمنه النص من معاني وأفكـار ضمنية.
- المستوى النقدي: ويقصد به مقارنة القاريء للنص الذي قرأه مع نصوص أخرى مماثلة بهدف إجراء محاكمة نقدية له (Catts and Kamhi, 1999).

ولكن بعض الباحثين أشاروا إلى ثلاثة مستويات عند تصنف الاستيعاب القرائي هي:

- الاستيعاب الحرفي: يطلب من القاريء في هذا المستوى فهم الكلمات والجمل والفقرات الواردة في النص وتذكر التفاصيل كتسلسل الأحداث والحقائق للوصـول إلـى الفكـرة العامة التي يريدها كاتب الـنص (Grellet, 1995; Mercer & Pullen, 2008; Burns and others, 1988; Catts & Kamhi, 1999). ويوصف الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائيـة ضمن هذا المستوى بأنهم يعانون من ضعف في تذكر الفقرات التي تضمنت ذكر حـدث ما او شخصية أو حقيقة ما وتحديدها، مما يقودهم للفشل في إجابة أسئلة محددة (Mercer & Pullen, 2008).

- الاستيعاب الاستنتاجي: يتوقع من القاريء في هذا المستوى أن يكون قادراً على الوصول للمعاني والأفكار ما بين السطور، ويتضح ذلك من خلال استنتاج القاريء للأفكار الثانوية وبلورة آرأه الخاصة وتصور النهايات في القصص وصياغة عنوان مناسب للنص وربط الأسباب بالنتائج (Mercer & Pullen, 2008; Burns and other, 1988; Catts & Kamhi, 1999). وفي هذا المستوى يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية من ضعف القدرة على الاستنتاج والوصول للمعاني والأفكار الواردة في النص وربطها بالخبرات السابقة (الوقفي، 2008؛ Wong, 2004).
- الاستيعاب التقييمي: يتم في هذا المستوى إصدار الأحكام على النص المقروء بعد تقييمه من خلال مقارنة النص وأفكاره مع نصوص وأفكار أخرى تعرض لها القاريء مسبقا، وتدور الأحكام التي يصدرها القاريء حول دقة المعلومات الواردة في هذا النص، إضافة إلى تقييم معتقدات الكاتب والنص المقروء بناء على خبرة القاريء ومعتقداته (Burns and others, 1988)(Mercer & Pullen, 2008). (Grellet, 1995). ويعتمد مستوى الاستيعاب التقييمي على مدى تطور الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي لدى القارئ، (Burns and others, 1988; Grellet, 1995). وبناء على ذلك يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية مشكلات كبيرة في هذا المستوى كنتيجة منطقية لمشكلاتهم في المستويين الحرفي والاستنتاجي (الوقفي، 2008)، (Grellet, 1995).

وقد أشارت الدراسات المختلفة أن هناك مجموعة من العوامل الديناميَّة المختلفة التي تتفاعل مع بعضها فتؤثر سلباً أو إيجاباً على عملية الاستيعاب القرائي لدى القارئ؛ حيث أشار فلوود وزملاؤه (Flood et al., 1992) إلى أربعة من هذه العوامل هي:

- عوامل مرتبطة بالقارئ نفسه: تتمثل في عمره الزمني ودافعيته وأهدافه من القراءة وخبراته السابقة وإلمامه باللغة وقواعدها.
- عوامل مرتبطة ببيئة القارئ: ويشار هنا إلى العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية التي توفر الراحة العامة للقارئ مثل: الجو الاجتماعي والثقافي الذي يقرأ فيه ومكان جلوس القاريء والإضاءة.
- عوامل مرتبطة بالمعلم: فاستيعاب الطالب القرائي يتأثر بأساليب المعلم التدريسية والخبرات والاتجاهات التي يملكها.

– عوامل مرتبطة بالنص القرائي: فطبيعة النص القرائي ومدى صعوبة او سهولة اللغة التي كتب بها يؤثر بشكل مباشر في استيعاب القاريء (Flood et al., 1992; Lerner & Kline, 2006).

ومن أهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تحسين الاستيعاب القرائي ما يلي :

1. تحديد الأهمية (Determining importance)

وتشمل هذه الاستراتيجية محاولات اكتشاف الأفكار الرئيسية، وتعد هذه الاستراتيجية أعمق من مجرد تحديد الفكرة الرئيسية في النص وعلى المعلمين أن يظهروا استراتيجيات مختلفة لمعرفة ما هو مهم في النص من مصادر المعلومات التي يعتمدون عليها وإبراز ذلك لطلابهم، وعليهم أن يبينوا للطلاب كيفية استخدامها. ويعد الأشخاص الذين يجيدون القراءة أكثر قدرة في الحكم على الأهمية ، كما أن القراء الجيدين يحققون هذه الاستراتيجية بطرق ثلاث هي:

-استخدام الخبرات السابقة لديهم من أجل تقييم النص.

- محاولة الكشف عن أهداف المؤلف واتجاهاته وتحيزاته.

- تنظيم المعلومات المستقاة من النص وربطها بالمعلومات السابقة لديهم (Afflerbach, 1986).

2. الاستنتاج (Drawing inferences):

وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين الاستيعاب عند الأطفال ويعد الاستنتاج جوهر عملية الاستيعاب، ويمكن تعليم الأطفال بدءاً من الصف الأول الابتدائي كيفية تحسين قدراتهم الاستنتاجية، حيث يمكن تنمية الاستنتاج لدى الأطفال بالتدريبات اللغوية.

3. تلخيص المعلومات (Summarizing information) :

تعد استراتيجية التلخيص أكثر اتساعاً وترابطاً من استراتيجية تحديد الأهمية، وإن اعتقد البعض أنهما استراتيجيه واحدة، إلا أن تحديد الأهمية أمر لازم للتلخيص، وتتطلب القدرة على التلخيص ما يلي:

- القدرة على الإمعان في الوحدات المكونة للنص وخصوصاً الكبيرة منها.
- القدرة على تحديد الأفكار المهمة وتمييزها عن الأفكار غير المهمة.
- القدرة على الربط بين الأفكار الواردة في النص بشكل متماسك.

- القدرة على استبعاد المعلومات التي ليس لها علاقة بالأفكار.
- القدرة على الإيجاز عند عرض المعلومات.
- القدرة على صياغة عناوين جديدة ورئيسة للأحداث.
- القدرة على تحديد الجمل والكلمات المفتاحية في النص.

4. توليد الأسئلة: (Generating questions)

يحتاج الطلبة لصياغة الأسئلة وتوجيهها، ولا تعد هذه المهمة مقتصرة على المعلمين وحدهم، بل إن قيام الطلبة بصياغة الأسئلة يقدم معالجة أعمق للنص، الذي بدوره يؤدي إلى تحسن مستوى الاستيعاب. ويتم تعليم هذه الاستراتيجية للأطفال بدءا من الصف الأول الابتدائي، وذلك من خلال مجموعة من التدريبات المعتمدة على البطاقات المختلفة والأجوبة كبطاقات التدريب على الاستفهام وبطاقات الأسئلة

5. مراقبة الاستيعاب: (Monitoring comprehension)

يحرص الطلبة ذوو مستوى القراءة المتقدمة على بناء المعنى أكثر من القراء المبتدئين ؛ فهم يسعون لمعرفة مدى تقدمهم في القراءة، ويستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات للتغلب على المشكلات التي يواجهونها في أثناء القراءة . ولكن الطلبة المبتدئين في القراءة لديهم ضعف في تحسس هذه المشكلات وحلها، بالرغم من أن طبيعة المشكلات في المحتوى المقدم للقراء تكاد تكون مقصورة على عدد حروف الكلمات، ومدى الألفة بالكلمات والمعاني، ومدى قرب أو بعد ألفاظ النص عن اللغة الشفوية للطفل.

وتتكون عملية مراقبة الاستيعاب من جانبين هما : الوعي بمستوى الاستيعاب ونوعيته عند القارئ، ومدى معرفة القارئ بطبيعة المستخدم للتغلب على معيقات الاستيعاب، وهذان الجانبان هما ما يميزان الطلبة ذوي مستوى القراءة المتقدمة أكثر من القراء عند المبتدئين.

6. التكيف: (Adapting)

تعد استراتيجية التكيف نتاجاً منطقياً لاستراتيجية مراقبة الاستيعاب، فالقارئ يعمل على تعديل استراتيجياته وتكييفها عندما يفشل في استيعاب النص، فيعيد قراءة النص القرائي أو جزء منه والإجابة على أسئلة النص بطرق مختلفة، ويمتاز الطلبة ذوو مستوى القراءة المتقدمة عن أقرانهم من القراء المبتدئين في تكييف سرعة القراءة وفق طبيعة النص ومتطلباته.

مفهوم صعوبات القراءة: (Specific Reading Disability(Dyslexia))

مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة ومع التقدم العلمي والتربوي بدأت تُسلطُ الأضواءُ على مفهوم صعوبة القراءة، حيث أطلقت مسميات كثيرة على مصطلح صعوبة القراءة فسماها هنشلود Hinshelwood مصطلح "عمى الكلمة الخلقي" وأطلق عليها اورتون Orton مصطلح الرموز الملتوية strephosymabolia وسماها آخرون القصور الوظيفي الدماغي البسيط، وأطلق عليها آخرون اضطراب في اكتساب المقدرة على القراءة أو خلل القراءة، أما المصطلح الأكثر شيوعاً في هذه الأيام هو الديسلكسيا (Dyslexia). وكان أول من أطلق مصطلح الديسلكسيا للإشارة إلى صعوبة القراءة عالم الأعصاب الألماني برلين Berlin في العام (1872)؛ حيث استخدم الكلمة اليونانية dys وتعني صعوبة lexis وتعني الكلمة المكتوبة. إلا أن بعض الاختصاصيين قد توسع في تعريف مفهوم الديسلكسيا ليشمل صعوبة القراءة، وصعوبة التهجئة، وصعوبة الكتابة وصعوبة اللفظ، وصعوبة الاستيعاب القرائي، ومنهم من شمل صعوبة الرياضيات في مفهوم الديسلكسيا باعتبار أن القدرة على قراءة المسائل الرياضية متطلب سابق لحل هذه المسائل، حيث قد يعاني الفرد شكلاً واحداً من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر (Politt, (Pollock & Waller, 2004. أما عربياً فيلاحظ أن معظم الباحثين العرب يستخدمون مصطلح صعوبات القراءة المحددة كإشارة للديسلكسيا (Dyslexia).

تعريف صعوبات القراءة (الديسلكسيا):

لقد شهد تعريف مصطلح الديسلكسيا منذ بداياته تبايناً كبيراً بين الاختصاصيين فمن محاولة الأطباء فرض الجانب الطبي على التعريف إلى اختلاف التربويين حول ماهية صعوبات القراءة حيث تطرف بعض التربويين في تعريف الديسلكسيا لدرجة تضمين كل فرد يعاني من أية مشكلة من مشكلات القراءة مهما كان سببها في هذا التعريف. ويمكن الإشارة إلى أبرز التعريفات الواردة في الأدب التربوي:

- الديسلكسيا التطورية صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية لا يعتمد على الذكاء، ولا تعزى إلى أسباب ثقافية وانفعالية، وتتصف باكتساب لمستوى من القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع للطفل نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني، وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي، خصوصاً الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والسلسلة (Eckert et al., 2003).

- وقدمت"الجمعية البريطانية للديسلكسيا" تعريفاً للديسلكسيا ينص على ما يلي:أن الديسلكسيا صعوبة في التعلم، وذات منشأ بنيوي، تؤثر على مهارة الفرد في القراءة والتهجئة والكتابة أو بعضها، وقد يصاحب ذلك صعوبة في الإعداد. وهي تتصل بشكل خاص بإتقان اللغة المكتوبة واستخدامها (الرموز الهجائية والعددية والموسيقية) بالرغم من أنها قد تصيب اللغة الشفوية إلى درجة ما (الوقفي،2008).
- وبالرغم مما يلاحظ على تعريف "الجمعية البريطانية للديسلكسيا" من توسيع لمفهومها بحيث يضم العددية، إضافةً إلى المفهوم اللغوي الرموز (الرياضيات) والموسيقية، إلا أن كثيرين يرون صعوبة تقديم تعريف جامع للديسلكسيا يضم جميع حالاتها، ويقترحون الاعتماد على وصف المفهوم عوضا عن تعريفه (Miles, Haslum, & Wheeler, 1998).
- أما جمعية اورتون لصعوبات القراءة فأصدرت في العام 1994 التعريف التالي: تعد الديسلكسيا اضطراباً عصبياً غالبا ما يكون موروثاً، ويؤثر في اكتساب اللغة ومعالجتها، ويكون هذا التأثير متفاوتاً في الدرجة، ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما في ذلك المعالجة الصوتية في القراءة والكتابة والتهجئة والخط اليدوي وأحياناً في الحساب. ويؤكد التعريف أن الديسلكسيا لا تنشأ نتيجة تدني الدافعية أو مشكلات في الحواس أو في البيئية التعليمية غير المناسبة أو غير ذلك من العوامل المعيقة بالرغم من أنها يمكن أن تصاحب بها. ويشير التعريف إلى أنه بالرغم من أن الديسلكسيا تمتد مدى الحياة، إلا أن الأفراد ذوي الديسلكسيا يمكن أن يستجيبوا بنجاح للعلاج إذا قدم في الوقت المناسب وبالشكل الملائم (الوقفي،2008).
- وعرف كرووكشناك (Cruickshank) صعوبات القراءة بأنها اضطراب شديد في القراءة، يواجه الأشخاص الذين يعانون منه ومن صعوبة بالغة في التعرف إلى الكلمات والحروف وتفسير ما يرون أو يسمعون.
- أما كراشلي (Crashley) فقد عرفها بأنها إعاقة في التعلم وتظهر نفسها بشكل مبدئي من خلال الصعوبة في التعلم على القراءة والتهجئة الخاطئة ونقص القدرة على التعامل مع الكلمات المكتوبة مقارنة مع المنطوقة (Mercer & Pullen, 2008).
- أما عربياً فيعرف سالم (1991) الأطفال ذوي الصعوبات القرائية بأنهم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الانتباه والذاكرة واضطرابات في التفكير وصعوبات في الإدراك البصري وصعوبات في الإدراك السمعي وضعف في التآزر البصري الحركي

ويكون استخدام الأطراف اليسرى لديهم أكثر من الأطراف اليمنى. وتكـــون اضـــطرابات اللغة والكلام لديهم واضحة.

الفرضيات المفسرة لصعوبات القراءة:

لقد قدم الأدب التربوي الحديث الخاص بصعوبات التعلم عدة فرضيات في تعليل أسباب حدوث صعوبات القراءة. ومع أن هذه الفرضيات لا تفسر وحدها هذا الاضطراب إلا أنها تقدم صورة جيدة عن الأسباب المؤدية له.

- فرضية الخلل الصوتي: تعد هذه الفرضية أكثر الفرضيات شيوعاً فـــي تفســـير حـــدوث الديسلكسيا، حيث تشير إلى وجود شذوذ في مناطق اللغة في الدماغ مما يؤدي إلى فشـــل الفرد في تطوير مهارات الوعي الصوتي، مما يؤدي لفشله في إيجاد العلاقة المتبادلة بين الصوت – الصـــورة، والصـــورة – الصـــوت بصـــفتها أســـاس مهـــم لـــتعلم القـــراءة (Wagner, 1988). وتقدم هذه الفرضية أدلة تشير إلى أن اختلال الوعي الصوتي يســـتمر باستمرار الحياة، وأن التدريب المبكر للوعي الصـــوتي للأطفـــال المعرضـــين للخطـــر يساعدهم على الاكتساب النمطي للقراءة، (Georgiewa et al., 1999)، (Pennington. et al., 1999)ويلاحظ أن هناك اتفاقاً عاماً لدى الباحثين في الديسلكسيا بـــأن اخـــتلال المعالجـــة الصوتية أحد أهم أسباب فشل ذوي صعوبات القراءة في اكتساب مهارات تعرف الكلمة بشكل مناسب (Wolf & Bowers, 2000).
- فرضية خلل المغنطة الخلوية: تشير هذه الفرضية إلى وجود خلل في المعالجة الحســـية لمعظم المنبهات لبعض الأطفال ذوي الديسلكسيا، فهم أقل حساسية للأمواج الضوئية، كما إنهم يحتاجون وقتاً أطول لمعالجة المنبهات الصوتية المتغيرة. وقد تم تشـــخيص وجـــود شذوذ في التشريح العصبي في المغنطة الخلويـــة Magnocellular للممـــرات البصـــرية والسمعية الموصلة للمهاد (الثلاموس) (Galaburda et al., 1994)، الذي يمكن أن يـــؤدي إلى صعوبات محددة في القراءة.
- فرضية الخلل المضاعف: قدمت كل من ولف وبورز (Wolf & Bowers, 2000) فرضية الخلل المضاعف كمحاولة للتوفيق بين من قال إن كلاً من المشكلات الصوتية ومشكلات السرعة في تسمية الرموز البصرية وراء ظهور الديسلكسيا التطورية، فهناك من أشار إلى أن ضعف الطلاقة في القراءة تعد دليلاً واضحاً على وجودها، فهناك

شواهد كثيرة على صعوبة ذوي الديسلكسيا في سرعة معالجة جميع المنبهات. فهم متأخرون في الاستجابة في تسمية الصور البسيطة عندما تعرض عليهم. وقد أمكن إثبات بطئهم في اختيار الاستجابة المناسبة لمثيرات سمعية أو بصرية في معزل عن أية مثيرات أخرى، كما أن هناك أدلة أن الأطفال ذوي الديسلكسيا يلزمهم وقت أطول من الأطفال العاديين لقراءة كلمة معروفة، أي أن لديهم صعوبة في مهارات التعرف إلى الكلمة بشكل آلي (Wolf & Bowers, 2000) وأنهم يحتاجون وقتاً أطول مما يحتاج إليه الأطفال العاديون. فرفضت هاتان الباحثتان اقتصار القول إن الخلل الصوتي وخلل السرعة في التسمية يمثلان مصدرين منفصلين للقصور الوظيفي القرائي، ولكنهما يمكن أن يظهرا معاً ليشكلا محوراً ثنائياً يكمن وراء ذلك القصور. وبناءً على هذه الفرضية يمكن تصنيف ذوي صعوبات القراءة إلى ثلاثة أنماط فرعية: واحد منها يتألف من ذوي الخلل الصوتي فقط والآخر من ذوي الخلل في سرعة التسمية فقط والثالث يرجع قصوره القرائي إلى العاملين معاً، ويمثل النمط الثالث أشد حالات القصور القرائي صعوبة (Manis et al., 2000).

- فرضية الخلل المخيخي: جاءت هذه الفرضية كمحاولة للرد على بعض الباحثين الذين قالوا بوجود خلل في التعلم والأداء الآلي للمهارات (Fawcett et al., 2001).

فتشير فرضية الخلل في الآلية على أن الأطفال ذوي الديسلكسيا يعانون مشكلات كبيــرة في تعلم الطلاقة في أية مهارة يمكن أن تؤدى بشكل آلي. وتشــمل هــذه مشــكلات اكتســاب المهارات الحركية والمهارات الصوتية ومهارات القراءة وسرعة المعالجــة والمهــارات غيــر المعرفية ولكنها لم تشر إلى أي خلل عصبي.

ومن هنا قال أصحاب فرضية الخلل المخيخي أن الخلل في المهارات الآلية يشــير بقــوة لوجود خلل في المخيخ. وقد لوحظ في عقد التسعينيات شواهد كافية على وجود صــلة للمخــيخ بتعلم مهارات اللغة والقراءة (Fawcett et al., 2001). يضاف إلى ذلك أن قصور المخيخ يمكــن أن يؤدي إلى تباطؤ في سرعة المعالجة المركزية وقصور في المهارة الحركية.

المؤشرات المبكرة لصعوبات القراءة:

يعد الاستعداد القرائي من المتطلبات الأساسية لحدوث التعلم لدى الطلبة، بل احــد أهــم قوانين الاستعداد، التي تعمل على تهيئة الفرد من النواحي الجسمية والعقلية قبل البدء في تعلم أية

مهارة. ويعرف الاستعداد القرائي بأنه مجموعة العمليات والاستراتيجيات والأنشطة المصممة بشكل منهجي لتعلم القراءة. ويظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية تدنياً واضحاً في الاستعداد للقراءة مقارنة باقرأنهم العاديين، وتظهر لدى هؤلاء الطلبة مجموعة من المشكلات المتعلقة بالاستعداد القرائي مثل: ضعف الإدراك والتمييز السمعي، وضعف والإدراك والتمييز البصري. وهذه المشكلات إما أن تظهر منفردة أو مجتمعة، مما يؤثر بشكل سلبي ويعيق عملية اكتساب مهارة القراءة بأبسط صورها، فينعكس ذلك على التعلم الأكاديمي في المجالات كافة (أبو غنيمة، 2010، شعبان، 2010).

وكان يعتقد أن مشكلات الإدراك السمعي والبصري هي ابرز العوامل المسببة لصعوبات التعلم القرائية، ولكن مع تطور البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم القرائية أشارت العديد من الدراسات إلى عوامل أخرى يمكن أن تقف وراء حدوث صعوبات التعلم القرائية، كالمشكلات المرتبطة بالوعي الفونيمي (Phonological Awareness) وأثر ذلك في تطور المهارات القرائية بشكل مبكر، إضافة إلى مشكلات فك الشيفرة (Decoding)، والطلاقة (Fluency)، والاستيعاب (Comprehension)، وأشارت مجموعة من الدراسات إلى وجود مسببات أخرى تتعلق بالتراكيب اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم القرائية وما يرتبط بها، كمشكلات النحو والصرف في اللغة (Syntax)، ودلالات المعاني (Semantics)، حيث أصبحت هذه العوامل تعد بمثابة الأسباب الحقيقية لحدوث صعوبات التعلم القرائية، ويضيف بعض الباحثين مجموعة عوامل كالأسرة، والمدرسة،والمعلم، والمنهاج، ويعتقدون أنها ممكن أن تؤدي لحدوث صعوبات التعلم القرائية (العجمي ، 2007).

ومن أهم مؤشرات التنبؤ بالتحصيل القرائي لدى الأطفال ما اتفق على تسميته بالوعي الصوتي (Phonological awareness)، ويتمثل في قدرة الأطفال على تحليل الكلام إلى الأصوات المكونة له، فاللغة الشفوية تتكون من وحدات صوتية، وتتشكل عند الأطفال وفق التسلسل التالي؛ الفونيم ثم الحرف فالمقطع وصولاً إلى إنتاج الكلمات،وترتبط اللغة الشفوية بشكل كبير بالقراءة والاستيعاب القرائي، خصوصاً في الطفولة المبكرة، فتشير الدراسات التي تناولت معاني الكلمات وقواعد اللغة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أن الأطفال الذين عانوا من مشكلات مبكرة في المفردات والقواعد يعانون من مشكلات عديدة في القراءة وذلك بالمقارنة مع الأطفال الذين تطورت اللغة الشفوية لديهم بما يتناسب مع عمرهم الزمني. وفي ذلك إشارة إلى أهمية إكساب الطفل هذه المهارات في وقت مبكر(عبدالله، 2007).

وتشير ليرنر وكلاين (Lerner & Kline, 2006) إلى مجموعة من المشكلات لدى الأطفـــال في مرحلة ما قبل المدرسة، التي يمكن أن تعد مؤشر إلى احتمالية تطوير الطفل لصعوبات التعلم القرائية مستقبلاً وهذه المشكلات هي:

- مشكلات في المهارات الحركية الكبيرة: وهي من أكثر المشكلات التي تتنبأ باحتمال ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال، وغالباً ما يوصف الأداء الحركي الكبير لديهم كالمشي والقفز والركض بالأداء الأخرق.
- مشكلات في المهارات الحركية الدقيقة: ويقصد بالمهارات الحركية الدقيقة ما يتعلق بحركات الأصابع والمعصم والتآزر البصري الحركي، فيوصف تعلم هؤلاء الأطفال بأنه بطيء على المهمات المرتبطة بهذه المهارات، كارتداء الملابس، وتناول الطعام؛ ومسك القلم للكتابة، والقص والرسم وحل المتاهات.
- مشكلات في المعالجة السمعية: وتتمثل المعالجة السمعية في القدرة على تفسير الأصوات التي يسمعها الطفل، وتتضمن المعالجة السمعية أبعاداً مختلفة كالوعي الصوتي، والذاكرة السمعية، والتمييز السمعي، والتتابع السمعي، ودمج الأصوات سمعياً. ويظهر ذوو صعوبات التعلم القرائية مشكلاتٍ مبكرةً في المعالجة السمعية.
- مشكلات في المعالجة البصرية: وتتمثل المعالجة البصرية في القدرة على التمييز البصري، والذاكرة البصرية، والإغلاق البصري، ويرتبط هذا النوع من المشكلات ارتباطاً وثيقاً بتعلم القراءة، فوجود هذه المشكلات يشكل مؤشراً لوجود صعوبات التعلم القرائية مستقبلا.
- مشكلات في اللغة ومهارات الاتصال: وتعد المهارات اللغوية ومهارات الاتصال من العناصر الأساسية لحدوث التعلم، إلا أن هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف استخدام اللغة في إيصال أفكارهم، ومن صعوبة في فهم لغة الآخرين والإصغاء لهم، والاستجابات للتعليمات والتواصل مع الآخرين.
- مشكلات متعلقة بالانتباه: وتعد هذه المشكلات من أكثر المشكلات شيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص، وتظهر على شكل إما عجزٍ في الانتباه وهو عدم القدرة على انتقاء المثير المطلوب أو الاستمرار في الانتباه، وأما يكون عجز الانتباه مصحوباً بالنشاط الزائد، وهنا يعجز الطلبة عن تنظيم نشاطهم والتحكم فيه ولا يتممون المهمة التعليمية التي يتعلمونها.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات القراءة:

وعند الحديث عن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يذكر السرطاوي وآخرون (2001) مجموعة منها كالحركة الزائدة، والقصور في الإدراك الحركي، والمشكلات الانفعالية، وصعوبات في التآزر العام، واضطرابات في الانتباه، والاندفاع، واضطرابات في الذاكرة والتفكير، ومشكلات في القراءة والحساب، واضطرابات في الكلام والاستماع. أما بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات القراءة فيظهرون العديد من الخصائص، التي تعمل كمؤشرات تساعد في تشخيص هذه الفئة، وهذه الخصائص هي :

1 -وجود تباين واضح بين القدرة العقلية والتحصيل القرائي:

بمعنى أن الطالب يتمتع بقدرات عقلية طبيعية وتحصيلٍ متدنٍ، أي أنه يفشل في الحصول على مستوى قراءة يتناسب مع المستوى القرائي لأقرانه من المستوى العمري نفسه (الوقفي، 2011).

2 -ضعف عام في القراءة والإملاء:

ويظهر الطالب ضعفاً واضحاً في القراءة وصعوبة في إملاء الكلمات؛ حيث تظهر هذه المشكلة من خلال قلب أو عكس الحروف والمقاطع، وتعزو بعض النظريات هذه المشكلة إلى وجود قصور في التمييز البصري أو التمييز السمعي (الوقفي، 2011).

3 -صعوبات في التعرف والتوجه المكاني:

هي صعوبات في تحديد موقع الجسم في الفراغ وتمييز الاتجاهات (يمين ويسار، فوق وتحت)، مما يؤثر على معرفة الطفل لاتجاه القراءة أو الكتابة، وعكس الحروف أو قلبها أو القفز عن كلمات أو حروف أو سطور عند القراءة.

4 -صعوبة في مهارات التسلسل:

حيث يواجه الطفل صعوبةً في حفظ المتسلسلات وترتيبها كأيام الأسبوع وأشهر السنة، والحروف الهجائية مرتبة، والأرقام الحسابية، ويرجع ذلك إلى ضعف في الذاكرة السمعية التتابعية (Lerner & Kline, 2006).

5 -مشكلات في الذاكرة قصيرة المدى:

وعادة ما تظهر هذه المشكلات في استخدام استراتيجيات الذاكرة القصيرة في تذكر أنماط الحروف والربط بين الحروف والأصوات، مما يؤثر سلبا على اكتساب الوعي الصوتي، خصوصاً في الترميز الصوتي (الوقفي، 2011).

6 -مشكلات في الاستيعاب القرائي:

ويعد الاستيعاب أعلى مراحل القراءة لاحتوائه على جميع مهارات القــراءة الأساســية، ويشير إلى قدرة الطالب على فهم الأفكار والمعاني التي يقدمها النص والتي تتأثر بخلفيــة القارئ المعرفية (Lerner & Kline, 2006؛ Mercer, 1998).

ويمكن تلخيص أهم مشكلات الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات التعلم القرائية فيما يلي:

- عدم مقدرتهم على إجابة أسئلة محددة في النص لضعفهم في تحديد الأفكار الرئيسية.
- عدم مقدرتهم على تحديد العناوين الرئيسية وتسلسل الأحداث والأفكار فــي النصــوص القرائية (Mercer & Pullen, 2008).
- صعوبة في فهم المعاني الواردة في النص.
- ضعف مقدرتهم في التنبؤ والاستنتاج وإبداء أرائهم فيمــا يقــرؤون (الــوقفي، 2008؛ Wong, 2004).

ويمكن ملاحظة مشكلات وأخطاء القراءة التالية عند الطلبة ذوي الصعوبات القرائية:

1- البطء الواضح في تطور اكتساب مهارة القراءة: فالأطفال في هذه المرحلة يتأخرون بشكلٍ واضحٍ عن أقرانهم العاديين، من حيث قدرتهم في تحليل وتركيب الكلمات وتطور القــراءة الجهرية (Pelle et. al, 2004).

2-مشكلات في تمييز أشكال الحروف حسب موقعها من الكلمة: فكما هو معروف فإن أحــرف اللغة العربية يتغير شكلها حسب موقعها في الكلمة؛ إذ يستطيع الطلبة قراءة الحروف منفردة ولكنهم يجدون صعوبة بالغة في قراءتها بتغير شكلها وموقعها في الكلمة.

3 – ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً: وهذا الضــعف فــي تمييــز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءة الكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف ومنها (ك، ق)، (ت، د)، (ظ، ض)، (س، ز)، فهو قد يقرأ (دمر) بدلاً من (تمر).

4- ضعف في التمييز بين أحرف العلة.

5- الخلط بين الحروف: تظهر هذه المشكلة جليا في حروف اللغة المتشابهة مثـل: (ب – ت – ث –س – ش –ع – غ) ومشكلة تنقـيط الحـروف مثـل: (ب – ت – ث، ج – خ – ح) وغيرها (بني خالد، 2012).

6- إبدال وإضافة بعض الكلمات في أثناء القراءة: ويقوم الطالب بإضافة حـرف أو مقطـع أو كلمة إلى الجملة التي يقرؤها وبعضهم يمكن أن يقوم بإبدال بعض الكلمات التي تحمل نفس المعنى مثل إبدالهم كلمة (مخيف) بكلمة (مرعب).

7- صعوبة ربط الحروف بأصواتها: حيث يواجه الأطفال ذوو صـعوبات القـراءة صـعوبة واضحة في الربط بين الحرف والصوت، وقد تكون المشكلة عند حروف محددة أو جميـع الحروف (طيبي وآخرون، 2009).

8**-**البطء الواضح في القراءة: فالأطفال ذوو صعوبات القراءة يحتاجون إلى وقت أطـول فـي التعرف إلى الكلمة وقراءتها، خصوصاً في الكلمات الطويلة، مقارنة بأقرانهم العاديين.

9-الحذف والإبدال في إثناء القراءة: فهؤلاء الأطفال قد يحذفون حرفاً أو مقطعاً أو كلمة إثنـاء عملية القراءة أو يعملون على إبدال حرف مكان حرف آخر. (بني خالد، 2012).

10- عدم الرغبة في القراءة الجهرية: فهؤلاء الطلبة يفضلون القراءة الصامتة علـى القـراءة الجهرية والجماعية على الفردية، محاولة منهم لإخفاء مشكلاتهم القرائيـة (Megan, et. al, 2002).

طرق تقييم صعوبات القراءة:

تعد عملية التقييم تلك الإجراءات التي تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن الطلبـة ثم تحليل هذه البيانات لتحديد مستوى الأداء الحالي ثم التخطيط لبناء البرامج وتقـديم الخـدمات التربوية المناسبة.

ان معرفة المعلمين بمراحل تطور القراءة تساعد المعلم في تحديد أبعاد عملية التقيـيم، وتحديد الأهداف التعليمية واختيار الأساليب التعليمية المناسبة. حيث قام شـال (Shall) بتحديـد ست مراحل لتطور عملية القراءة وهي: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة القراءة الأولية، ومرحلة فك الرموز، ومرحلة تأكيد المعلومات والطلاقة في القراءة، ومرحلة القـراءة لـتعلم الجديـد، وأخيراً مرحلة البناء وإعادة البناء (جيتس، 1980). وتعتبر معرفة المعلم بمكونات عملية القراءة

(فك الرموز والاستيعاب) وتسلسل المهارات القرائية أمراً بالغ الأهمية يعطـي لعمليـة التقيـيم مصداقية وفائدة (Mercer & Pullen, 2008).

وتتم عملية تقييم صعوبات القراءة وفق مجموعة من الإجراءات نذكرها كما يلي:

الاختبارات الرسمية:

وتقسم هذه الاختبارات إلى الاختبارات الكشفية في تشخيص القراءة وتحدد مستوى عام للقراءة، والاختبارات التشخيصية وهي اختبارات فردية وتعطي معلومات عميقة ودقيقـة حـول نقاط القوة والضعف في مختلف مهارات القراءة (Mercer & Pullen, 2008).

ومن هذه الاختبارات الرسمية:

1. اختبارات التحصيل القرائي:

وتسعى هذه الاختبارات لتقييم قدرات الطلاب في الموضـوعات الأكاديميـة وتحـدد مستوى مهارات القراءة عند الطلاب.

2. الاختبارات التشخيصية:

وهي من الاختبارات معيارية المرجع بحيث تقارن مستوى أداء الطالـب بالمجموعـة المعيارية التي ينتمي إليها، وتوفر هذه الاختبارات بيانات أكثر شمولية وأكثر عمقاً لقدرات ومهارات محددة في القراءة حيث تقدم وصفا دقيقا لصعوبات القراءة، ومن خلال مجموعة من الاختبارات الفرعية التي تغطي مهارات القراءة المختلفة يمكن للفاحص الوقوف علـى نقاط القوة والضعف بشكل دقيق، يمكن الاعتماد عليها في بناء البرنامج التربـوي الفـردي (Mercer (& Pullen, 2008.

التقييم غير الرسمي:

يعتمد التقييم غير الرسمي على مجموعة الإجراءات التي يقوم المعلم كالاختبارات غيـر الرسمية، والتي يسعى من خلالها المعلم لتقييم مهارات القراءة لدى الطلبة وللتقييم غير الرسمي مميزات كثيرة فهو يوفر الوقت والجهد والمال.

وأكثر أنواع التقييم غير الرسمي استخداما التقييم المستند إلى المنهـاج حيـث يسـتخدم الملاحظة المباشرة وتقدير الأداء في عملية التشخيص وبناء عليه يتم تحديد مستوى أداء الطالب ومدى إتقانه للمهارات المتضمنة في المنهاج المدرسي.

وتعد الملاحظة المباشرة وتحليل الأخطاء من أسهل الطرق غير الرسمية وأبسطها، فمن خلال القراءة الجهرية للطالب، يمكن للمعلم التعرف إلى مستوى قراءة الطالب وقدرتـه علـى

التعرف على الكلمات وتحليل أخطاء القراءة لديه. وتعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق استخداماً في الوقت الحاضر. ومن الاختبارات غير الرسمية (مكاحله، 1999):

1- اختبارات القراءة غير الرسمية:

وهي من الاختبارات التي يسهل تطبيقها، وتزودنا بمعلومات حول مهارات القراءة ومستوى قراءة الطالب، وأنواع الأخطاء، وطرق التعامل مع الكلمات غير المعروفة عند الطالب.

2- اختبارات تحليل الأخطاء للقراءة الشفوية:

أول من أوجدها هو جودمان (Goodman) وتعتبر طريقة نفس لغوية لتقييم القراءة الشفوية ويتم النظر للقراءة كمهمة تفاعلية بين اللغة والأفكار (Mercer & Pullen, 2008).

3- التقييم على أساس المنهاج:

التقييم على أساس المنهاج وسيلة مهمة لقياس التقدم في القراءة المرتبط بالإرشادات، ويطلب من المعلم أن يقوم بقياسات قصيرة ومتعددة وخلال فترات مستمرة، والتي قد تحدد مستوى أداء الطالب خلال الاختبارات السابقة ويقوم المقيم بوضع ملاحظاته في جدول ليقوم بتحليل التغيرات على مدى الزمن (Hallahan et al., 2004).

أما عربياً فقد قام بعض الباحثون بتطوير اختبارات في مجال صعوبات التعلم، وتميز الأردن بظهور بعض الباحثين المهتمين بمجال تشخيص وتقييم صعوبات التعلم، نذكر منها دراسة أبو رحمة (1984) حيث طور اختباراً للتحصيل القرائي مكوناً من خمسة اختبارات فرعية، اختبار التعرف والتمييز الصوتي، التعرف والتمييز البصري، مهارات القراءة الجهرية، ومهارات التحليل والتركيب، وتم استخراج دلالات صدق وثبات لهذا الاختبار، وقام سالم (1988) بتطوير صورة معربة من قياس مايكل بست، والذي يهدف إلى التعرف على ذوي صعوبات التعلم، وقام كل من عويدات ومرشد (1990) بتطوير اختباراً يهدف التعرف على عيوب القراءة الجهرية عند طلاب الصف الثالث والرابع، وتكوّن هذا الاختبار من ثلاث قطع تم اختيارها من الكتب المقررة في منهاج التربية والتعليم وهي متدرجة في الصعوبة. وفي دراسة قامت بها سالم (1991) حيث طورت صورة أردنية معربة من مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية.

طرق علاج صعوبات القراءة:

تشير كارين (Caren) إلى أهمية التدريب على الرمز والصوتيات وخاصة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ حيث أكدت أن البرامج المرتكزة على الرمز والصوتيات أكثر فاعلية من البرامج التي تركز على المعنى خاصة في الصفوف الأساسية الأولى (Mercer & Pullen, 2008).

ويعد المعلم هو المحور الأهم والرئيسي في العملية التعليمية وخاصة ويعتمد عليه مدى نجاح البرنامج التعليمي المقدم، ويرى هاريس وسيباي (Harris & Sipay) أن مهارة المعلم في تدريب الطلبة تعتبر أكثر أهمية من الاستراتيجية المستخدمة فالطلبة يحتاجون للمتابعة والتوجيه عند استخدام الاستراتيجية، ومن هنا تبرز براعة المعلم في تحديد أي البرامج هي ألأكثر كفاءة من خلال تفريد التعليم ومعرفة المعلم بالخصائص التعلمية للطلبة واحتياجاتهم (Mercer & Pullen, 2008) ومن البرامج العلاجية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم القرائية ما يلي:

1- برنامج إتقان القراءة (Reading Mastery):

وهو نظام تعليمي مكثف ومبرمج بمستوى عال، ويتكون من ستة مستويات من الصف الأول وحتى الصف السادس، ويعرف باسم (الدورة السريعة) حيث يهدف إلى رفع وتحسين مستوى مهارة القراءة وفيه يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات، كل مجموعة تتكون من خمسة طلاب متقاربين في المستوى.ويستخدم هذا البرنامج استراتيجية الصوتيات و فك الرموز الأساسية (الصوت – الرمز) ومزج الأصوات ويعتمد هذا البرنامج على استخدام أسلوب التعليم المباشر (Mercer & Pullen, 2008).

2- برنامج تذكر القراءة (Reading Recovery):

وهو من برامج التدخل المبكر للطلبة الذين يواجهون صعوبات في بداية القراءة حيث يركز على دمج القراءة والكتابة وتعليم الصوتيات للطلبة من خلال سياقات مكتوبة وذات معنى؛ حيث يتم ربط اللغة الكلية مع المهارات القرائية المحددة، ويتكون هذا البرنامج من مجموعة دروس في كل درس مستويات متعددة من القراءة (السهلة، والطليقة، والقراءة المتقدمة، والكتابة (Mercer & Pullen, 2008)).

3- التدريب على الوعي الصوتي (Phonological awareness):

الذي بدوره يعتمد على تقسيم الكلمات والمقاطع إلى الصوتيات المكونة لها، وهو تعبير ووعي بان الكلمات تتألف من وحدات صوتية أصغر، وأن العجز أو النقص في الوعي الصوتي

يعكس عجزاً جوهرياً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية. وهنا يتم تدريب الطلبة على كيفية إخراج أصوات الحروف الساكنة والمتحركة ودمجها. وتشير الدراسات الطولية إلى أن الطلبة الذين لديهم وعي بالصوتيات يتقدمون بسرعة اكبر في اكتساب مهارات القراءة (Mercer & Pullen, 2008).

4- أسلوب التدريب متعدد الحواس (Multisensory reading method):

يفترض هذا الأسلوب أن الطلبة يتعلمون بطريقة أفضل عندما يتم تقديم المحتوى بطرق مختلفة؛ حيث يعتمد على تضافر الحركة واللمس مع الأشكال السمعية والبصرية.

ومن أشهر الطرق التي ارتكزت على أسلوب متعدد الحواس:

- طريقة فيرنالد (Fernald Method):

وتعتمد طريقة فيرنالد على التعلم باستخدام تعدد الحواس ولكنه يختلف عن أسلوب متعدد الحواس بأنه يعمل على تدريس الكلمة كلها عوضاً عن تدريسها مجزئة (صوتية). بحيث يقوم الطالب بتتبع الكلمة كاملة بإصبعه، وبالتالي فإنها تساعد على تقوية الذاكرة وتخيل الكلمة كاملة، وتتكون هذه الطريقة من أربع مراحل، ففي المرحلة الأولى يقوم المعلم باختيار كلمة وكتابتها بأحرف كبيرة، ثم يقوم الطالب بنطق الكلمة بصوت مرتفع مع التتبع بإصبعه.

في المرحلة الثانية لا يتتبع الطالب الكلمة بإصبعه، ولكن يتعلم كل الكلمات الجديدة من خلال النظر إلى نسخة المعلم للكلمة المكتوبة، ثم يقولها وأخيراً يكتبها. أما في المرحلة الثالثة فيتعلم الطالب الكلمات الجديدة من خلال النظر إلى كلمات مطبوعة، فيقوم بلفظها ثم كتابتها. وفي المرحلة الرابعة يكون الطالب قادراً على التعرف إلى الكلمات الجديدة من خلال تشابهها مع الكلمات المطبوعة أو أجزاء من الكلمات التي تعلمها سابقاً (Lerner & Kline, 2006).

- أسلوب جلنجهام (Gilligham method):

أسلوب جلنجهام هو أسلوب لتعليم القراءة العلاجية والتهجئة. وقد استخدم بشكل واسع مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ولقد طّور جلنجهام أسلوبه هذا اعتماداً على نظرية أورتن في صعوبات القراءة. ويعتمد أسلوبه في تعليم القراءة على الطريقة الصوتية وهو برنامج عالي التنظيم ويتطلب تطبيقه مدة زمنية طويلة تصل إلى السنتين على أقل تقدير. ويركز أسلوب جلنجهام على تعليم الطلبة أصوات الحروف ومزج المقاطع، ويتم توظيف المنحى متعدد الحواس في تعليم الأحرف. وتعد التهجئة جزءاً من هذا الأسلوب؛ إذ يطلب من الطالب كتابة الأحرف ويطلب منه في الوقت نفسه أن يلفظ صوت الحرف ثم اسم الحرف. ومما تجدر الإشارة إليه أن

القراءة المستقلة يتم تأخيرها إلى أن يتم تعليم الجزء الأكبر من هذا البرنامج الصوتي (الخطيب، الحديدي، 2008).

– طريقة جلاس التحليلية (Glass-Analysis method):

وهي طريقة لتعليم القراءة تستخدم مجموعة من الأحرف الساكنة كإستراتيجية لفك الرموز وعناقيد الحروف، وهي عبارة عن حرفين أو أكثر في الكلمة تمثل صوتاً متجانساً كما في الكلمة الواحدة (سمسم–سم، سم) (مكاحله، 1999).

التدريس المباشر (Direct Instruction)

انبثق التدريس المباشر من المدرسة السلوكية كأحد أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك من خلال تركيز أنصار التدريس المباشر على التحليل المنظم للمفهوم المراد تدريسه بدلاً من التركيز على تحليل خصائص المتعلم؛ إذ تركز هذه الاستراتيجية على الدروس المخطط لها بشكل منظم ومرتب، ويدور التدريب حول استخدام المعلم أسلوب تحليل المهمة من خلال تحليل النص إلى وحدات تعليمية صغيرة واضحة ومحددة؛ حيث يقوم المعلم بتوجيه العملية التعليمية من خلال مجموعة من الإجراءات كعرض المهارات وتقديم أساليب مختلفة ومتعددة، وتنظيم البيئة التعليمية، والهدف الرئيسي من الاستراتيجية هو الوصول بالطلبة إلى درجة الإتقان قبل الانتقال إلى تعلم مهارة جديدة (Kinder, et al., 2005؛ Adams & Englmann,1996).

ولقد تم بناء هذا الأسلوب على يد انجلمان وكارنيين (1991) وتم نشرها في كتاب بعنوان نظرية التدريس: المبادئ والتطبيقات. وتم بناء الأساس النظري في هذا الكتاب اعتماداً على بعض نظريات العلوم الطبيعية، والتي تعتمد على التحليل العلمي والمنطقي للملاحظة التطبيقية. وتعتمد هذه النظرية على عوامل مهمة لنجاحها هي:

1. يجب تقديم الأمثلة الايجابية بصورة موحدة.
2. يجب تقديم إشارات محددة لكل من الأمثلة الايجابية والسلبية .
3. يجب التنويع في الأمثلة للوصول للتعميم.
4. يجب أن تظهر الأمثلة السلبية المحددات الخاصة بالموضوع حتى يتجنبها الطالب مستقبلا.

5. يجب أن تركز الأمثلة التقييمية على التعميمات للتأكد من نجاحها. (Kinder & Carnine, 1991).

ولهذا فيجب دوماً على المعلم التقيد التام بالخطوات والطرق الموصوفة في أي من البرامج القائمة على هذا الأسلوب للوصول إلى نتائج فعالة. ومع ذلك، يبقى أسلوب التدريس المباشر من الأساليب الجدلية، والذي دام الجدال حوله ما يزيد على أربعين عاماً، وعلى الرغم من هذه الجدلية إلا أن الحكومة الفدرالية الأمريكية قد أقرته كأحد الأساليب المستخدمة في المدارس التي حصلت على درجات متدنية حسب قانون (No Child Left Behind). ومع وجود العديد من الأبحاث حول فعلية هذا الأسلوب في المرحلة الأساسية، إلا أن القليل قد طبق على اليافعين ذوي القراءة المتعثرة (Borman, Hewes, & Brown, 2002).

ويعد انجلمان (1960) أول من قام بإدخال التدريس المباشر كإستراتيجية منظمة في المدارس حيث قام بتطوير مجموعة من الأسس التي أدت إلى ظهور استراتيجية التدريس المباشر، وبعد عدة سنوات قام بوضع منهاج محدد قاد إلى تحديد الخطوات المتسلسلة والأساليب التي تستخدم في أثناء عمليتي التدريب وبعد حدوث الاستجابة الصحيحة مباشرة مثل؛ النمذجة، توفير التغذية الراجعة، والتعزيز (Becker, & Carnine, 1980; Adams & Englmann,1996).

ويعد روزنشتاين أول من استخدم مصطلح التدريس المباشر وذلك في دراسته حول ممارسة التدريس الفعال؛ حيث أشار إلى فاعلية استراتيجية التدريس المباشر في التدريس، وفي دراسة أخرى لروزنشاين وستيفن أشار الباحثان إلى أن هناك مجموعة من الإجراءات تعمل على تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، ومن هذه الإجراءات تحديد الأهداف بشكل دقيق، وتسلسل التدريس بخطوات من خلال تحليل المهمة التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة، إضافة إلى تقديم التعزيز. وستعمد هذه الإجراءات إلى إتقان الطالب للمهارات والمفاهيم الجديدة، كما أنها تزيد من فرص النجاح لدى الطالب، وتنقله من الاعتمادية على المعلم إلى الاستقلالية والنجاح في أداء المهارات (Marchanl, el al., 2004).

ولقد تطورت استراتيجية التدريس المباشر من خلال مجموعة من أفكار العلماء، والتي ضمنوها في أبحاثهم حيث شكلت هذه الأفكار الأساس النظري لاستراتيجية التدريس المباشر، ومن خلال الأبحاث العلمية التي تناولت فاعلية التعليم يلاحظ تمركزها في ثلاثة مجالات هي: تحليل المهمة والأنظمة التعليمية، وفاعلية النمذجة السلوكية الاجتماعية في التدريس، ومدى اعتماد الاستراتيجيات المستخدمة على البحث العلمي وارتباطها به؛ حيث يتم تحليل المهارات

المراد تدريسها إلى أجزاء وخطوات أبسط ثم يتم التدريب على المهارات الفرعية بشكل متسلسل والوصول إلى مرحلة الإتقان (جابر، 1999 ;Marzano Pollock, 2001).

وتتضمن هذه الاستراتيجية تنفيذ الخطوات التالية :

1 -تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب.

2 -تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بشكل إجرائي قابل للقياس يوضح مستوى الأداء المتوقع.

3 -تحليل الأهداف التعليمية وترتيبها بشكل متسلسل.

4 -مراعاة صعوبة المهمة التعليمية من خلال تخصيص الوقت الكافي لتعليم كل مهمة.

5 -العمل على تقديم التغذية الراجعة المباشرة للطالب حول أدائه .

6 -تحفيز الطالب لتكرار القيام بالمهمة التعليمية إلى أن يصل لدرجة الإتقان.

7 -القيام بالتقييم المستمر لأداء الطالب وعرض البيانات حول ذلك (Hallahan et al., 2004; مكاحله، 2009).

ومن أهم خصائص التدريس المباشر التي أشار لها كلاً من Adams & Englmann, (1996) ، Marchanl et.al,. (2004):

1- يساعد الطلبة من خلال إعطائهم مجالاً للسيطرة على المهارات، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المباشرة، وتدريبهم على تكرار أداء المهارة حتى الوصول إلى الإتقان.

2 -تعد استراتيجية التدريس التبادلي ذات فاعلية كبيرة من خلال تركيزها بشكل كلي على الطالب.

3 -في التدريس المباشر لا يتم تعليم المهارات الأساسية كأجزاء منفصلة عن المحتوى.

4 -مراعاة التدريس المباشر للفروق الفردية وعدم استبعاد أي من الطلبة، وشعور الطلبة فيه بالمتعة، والتركيز فيه على الطالب ضمن مجموعة صغيرة ومهمات متنوعة.

وقد أشار أنجلمان وبرونر (Engelman & Bruner, 1996) إلى الفوائد التالية للتدريس المباشر:

1. تعليم الوعي الصوتي للطلبة بصورة مباشرة.
2. تقديم دروس متسلسلة تعتمد على التعلم الصوتي.

3. تعليم كيفية تحليل النصوص من خلال تحويل الأحرف إلى أصوات ومـــن ثـــم جمعهـــا لتكوين كلمات.
4. استخدام القراءة الشفوية مع بعض التقنيات التصحيحية والتغذية الراجعة لتسهيل الطلاقة والاستيعاب القرائي.
5. تطوير المفردات واستخدام التعلم المتسلسل لتطوير الاستيعاب القرائي.

ويشيرفوجن وليثان (Vaughn, Linan-Thomson & Hickman, 2003) إلى ثلاثة مكونـــات أساسية تدعم نجاح الأسلوب المباشر مع الطلبة ذوي صعوبات الـــتعلم. أولاهـــا هـــو تصـــميم البرامج، بحيث يحدد البرنامج الاستراتيجيات والمفاهيم والقواعد، والتي يتم تدريســـها بطريقـــة مباشرة للطلبة. المكون الثاني فهو تنظيم المحتوى، وهذا يتطلب تجميع الطلبة حسب قـــدراتهم. وهنا يقوم المعلم بمتابعة أداء وتطور كل طالب على حدة، أما المكون الثالث فهو تقنية التفاعـــل بين المعلم والطالب، بحيث يتأكد المعلم من اشتراك جميع الطلبة في العملية التعليمية.

وانبثق عن استراتيجية التدريس المباشر الكثير من البرامج والاستراتيجيات، مثل برنـــامج (Direct Instruction System For Teaching And Remediation (DISTAR ويعود هذا البرنامج إلى جامعة اوريجون (Oregon)؛ حيث استخدم المبادئ ذاتها التي تستخدم في استراتيجية التدريس المباشر، حيث ركز هذا المشروع على تعليم الطلبة إتقان المهارات ثم الانتقـــال إلـــى المهـــارات اللاحقة لتجنيب الطالب الفشل. ويقدم هذا البرنامج للطلاب من مستوى الروضـــة إلـــى الصـــف السادس (Kinder, et al., 2005).

ويعد مشروع بالتيمور من المشروعات الناجحة في تطبيق استراتيجية التدريس المباشر؛ حيث قام بتطبيق الاستراتيجية في المدارس العامة في العام (1996م)، وقد حقق هذا المشـــروع نتائج مذهلة، وكان له أثر وفاعلية كبيرة على فئات مختلفة من السكان من ضمنهم فئات التربية الخاصة؛ حيث تم التدريس بناء على مستوى الأداء الفعلي على المهارة وليس العمر الزمنـــي، وتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والعديد من الطلاب الذين وضعوا في التعليم الخـــاص تمكنوا من الانتقال إلى الصفوف العادية والاستمرار فيها بنجاح، واستفاد الطلبة مـــن التـــدريس المباشر من خلال الانتقال من مستوى التعلم إلى مستوى الإتقان (مكاحلة، 2009).

التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching)

يعد التدريس التبادلي من الأنشطة التعليمية، والتي تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المُتضمنة (التنبؤ – والتساؤل – والتوضيح– والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته (Palincsar, 1986)، وتصلح هذه الاستراتيجية للاستخدام في أي فرع من فروع المعرفة وبخاصة القراءة.

ويمثل التدريس التبادلي محاولة لتطوير حزمة تعليمية شاملة، تتناول أهداف استراتيجيات التدريب المثالية وذلك من خلال دمج أكثر من أربع استراتيجيات تعليمية غالباً ما يستخدمها القراء المهرة؛ حيث يتم دمجها مع بعض الممارسات التعليمية التي تشجع على استخدام استراتيجية منهجية مستقلة. ومنذ البدايات الأولى لظهور استراتيجية التدريس التبادلي فقد تم استخدامها في العديد من الدراسات التي تناولت مهارة الاستيعاب القرائي عند القراء من مختلف الأعمار والمستويات القرائية. وإن الطبيعة الشاملة للتدريس التبادلي تشير إلى قدرة هذه الاستراتيجية على تطوير القراءة والحفاظ عليها ونقل أثر تعلمها وتعميمها. ومع ذلك فإن حجم الدراسات التي تناولت التدريس التبادلي قد تضاعف خلال العقود الماضية، مما وفر نتائج تطبيقية عملية لإيجابيات هذه الاستراتيجية، إضافة إلى إظهار مواطن الضعف فيها وتقييمها.

ويعرف بالنسكار وبراون (1984) هذه الاستراتيجية على أنها تقنية للنقاش الداعم والقائم على أربعة أركان أساسية يستخدمها القاريء لفهم النص وهي التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح والتلخيص.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة نجد أن هذه الاستراتيجية تحوي على العديد من الممارسات الموصى بها للطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل التدريس المباشر، والتعليم البنائي، وتوفير الدعم، والتركيز على العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، واستخدام المجموعات التفاعلية أو الأزواج.

وأظهر التدريس التبادلي فعالية خاصة عند دمجه ضمن تدخلات علاجية مع الطلبة ذوي الضعف القرائي (Cooper, Boschken, McWilliams, & Pistochini, 2000)، وخاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية. ويشير ليديرير (Lederer, 2000) بأن الأساليب التي تعتمد على الحوار الفعال مثل التدريس التبادلي مفيد لهذه الفئة ، فهو ينمي الإحساس بالمتعة واللعب مع الرفاق من خلال الحوار وتبادل الأدوار، وبالتالي زيادة الثقة بالنفس والدافعية عند هؤلاء الطلبة

(Borkowski, 1992). إضافة إلى ذلك فقد أثبتت العديد من الأبحاث فعالية التدريس التبادلي في تحسين القراءة الاستيعابية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية (Lederer, 2000).

يهدف التدريس التبادلي وبحسب بعض الباحثين إلى: (McLaughlin and Allen, 2002)

1. مساعدة الطلبة في المشاركة الفاعلة وذلك للوصول إلى المعنى من خلال النص.
2. مساعدة الطلبة في فهم عملية القراءة الاستيعابية، والتي ستعتمد على الخطوات الأربع الأساسية.
3. مساعدة الطلبة في مراقبة ومتابعة تعلمهم وطريقة تفكيرهم.

وليس الهدف الرئيسي من التدريس التبادلي هو الوصول إلى مرحلة إتقان العمليات الأربع، ولكن تستخدم هذه الخطوات كأدوات لتدريس الطلبة كيفية البحث عن المعنى ومراقبة ما يتم تعلمه للتأكد من فهم النص (Palinscar, 1986). ويمكن للطلبة التأكد من فهمهم للنص من خلال المناقشات مع باقي الطلبة (King & Parent-Johnson, 1999).

ويعد التدريس التبادلي من الاستراتيجيات المرتكزة على البحث، والتي تستخدم للتركيز على المهارات الهامة كالتنبؤ، والتساؤل، والتوضيح والتلخيص، والتي يستخدمها القاريء الماهر لفهم النص (Oczkus, 2003).

ويركز أوزكس على أن القراءة عملية صعبة لها العديد من الأوجه، مما يعني عدم الاعتماد فقط على التدريس التبادلي في التعلم، ولكن يجب دمجه مع مهارات شمولية أخرى لتدريس القراءة . ويذكر كنج وآخرون (King et al. ,1999) إن المعلم في بداية التدريس التبادلي يأخذ دور المسهل والمشرف بحيث يعمل على نمذجة الخطوات الأربع المكونة للاستراتيجية من خلال النقاش والتفكير بصوت عالٍ، إضافة إلى تدريس الطلبة وتلقينهم الخطوات بشكل مباشر ومتسلسل، ويحتاج المعلم هنا إلى استخدام الأسلوب المباشر في التعليم للتأكد من إتقان الطلبة للخطوات، إضافة إلى تعليمهم كيفية الحوار والنقاش وذلك قبل تركهم تطبيق هذه الاستراتيجية باستقلالية (McLaughlin & Allen, 2002). وبعد التأكد من إتقان الطلبة للخطوات الأربعة يتبادل الطلبة الأدوار في تطبيق هذه الخطوات المعرفية حتى يتم التأكد من قدرتهم على إدارة الحوار في أثناء تبادلهم للأدوار المختلفة بدون متابعة وإشراف من قبل المعلم، والهدف من هذا هو الاستخدام الفعال للخطوات المعرفية الأربع بأنفسهم خلال القراءة باستقلالية (Slater & Hortsman, 2002).

ويمكن وصف الاستراتيجيات المتضمنة في استراتيجية التدريس التبادلي كما أوردها Brown & Campione, 1994)) بما يلي:

أ - التنبؤ Predicting:

تتطلب هذه الاستراتيجية أن يضع القاريء توقعاتٍ لما سيناقشه الكاتب في الفقرات التالية من النص، فيوفر هدفًا للقارئ، ويضمن تركيزه أثناء القراءة، وذلك يوفر الفرصة لربط المعلومات الجديدة التي سيتعلمها من النص مع معارفه السابقة، إضافة إلى تمكين القارئ من استخدام التنظيم عندما يتعلم أن العناوين الرئيسية والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص هي أدوات هامة لتوقع ما سيتحدث عنه النص المقروء.

ويمكن للمعلم أن يساعد طلابه على أن يتوقعوا ما سيتناوله نص قرائي ما من خلال : (Palincsar, 1986):

- قراءة كافة العناوين (الرئيسة والفرعية)
- الاستعانة بالصور التوضيحية.
- الاستعانة بالأسئلة التي يذكرها الكاتب داخل النص.
- قراءة السطر الأول من كل فقرة.
- قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة.
- تنبيه الطلبة إلى الأسماء، والجداول، والأحداث.

ب - التلخيص Summarizing:

تعمل هذه لاستراتيجية على تحديد الأفكار الرئيسية في النص القرائي، وذلك من خلال إيجاد ترابط بين المعلومات المهمة في النص، من خلال الربط بين العلاقات وترتيبها.

ويتم في هذه الاستراتيجية اختصار المادة القرائية، وإعادة صياغتها في صورة أخرى مع عدم المساس بجوهر الأفكار الرئيسة، وهذا يسهم في تنمية التركيز على المعلومات الهامة من الحقائق والأدلة، واستبعاد ما هو غير المهم (King & Parent-Johnson, 1999).

ويتبلور دور المعلم في توضيح كيفية تلخيص المادة المقروءة بشكل جيد لطلبته من خلال (Slater & Hortsman, 2002):

- التأكيد على عدم الاقتباس المباشر من النص وتشجيع الطلبة على استخدام لغتهم التعبيرية.
- إلزام الطلبة بمدة زمنية محددة للتلخيص، والتعبير عناه إما كتابيا أو شفويا.

-قيام الطلبة بمُناقشة مُلخصاتهم، وإجراء عصف ذهني لقبول أو رفض المعلومة المقدمة.

-التركيز على استخدام أدوات السؤال (الاستفهام) مثل (من، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف) وذلك للوصول إلى للأفكار الرئيسية.

وعلى المعلم أن يساعد الطلبة أثناء عملية التلخيص وذلك لأنها مهارة تحتاج للكثير من التركيز والجهد والتدريب حيث يقوم المعلم بنمذجة عدة أمثلة أمام الطلبة لهذه المهارة.

ج – التساؤل Questioning:

وتعمل هذه الاستراتيجية على تشجيع الطلبة على توليد الكثير من الأسئلة أثناء عملية القراءة، ويسهل هذا تحددي الأفكار والمعلومات المهمة في النص كما يعمل على إكساب الطلبة مهارة صياغة الأسئلة.

ويعمل المعلم من خلال النمذجة على مساعدة الطلبة على توليد الأسئلة الجيدة ومناقشتها حول الأفكار الهامة الواردة في النص، مما يساعد الطلبة على تحليل الأفكار المتضمنة في المادة المادة المقروءة من خلال ما يتم طرحه من أسئلة (Palincsar, 1986).

د– التوضيح Clarifying:

وتعمل هذه الاستراتيجية على توضيح الأفكار الواردة في النص القرائي، ويتم ذلك من خلال العرف إلى معاني المصطلحات والمفاهيم الجديدة والمبهمة في النص ويتم عادة من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التوضيحية كإعادة القراءة أو طلب المساعدة من الزملاء Oczkus, (2003).

أسس التدريس التبادلي:

أشار ليبرنر (2000) Lederer إلى أن هناك أسسًا للتدريس التبادلي يلخصها في النقاط التالية:

1. أن استراتيجية التدريس التبادلي استراتيجية تبادلية ما بين المعلم والطلاب.
2. بالرغم من الدور المحوري للمعلم في عملية، إلا انه يجب أن ينقل الأدوار إلى الطلبة بشكل تدريجي.
3. على المعلم إشراك جميع الطلبة في الأنشطة المتضمنة في الاستراتيجية، مراعياً الفروق الفردية بين الطلاب ثم تقديم الدعم والتغذية الراجعة لهم .
4. يساعد تكرار تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي الطلبة على تطوير مهارات الاستيعاب القرائي، بدلاً من الاكتفاء بقراءة الكلمات وفك رموزها.

ويلخص (Dunn, et al., 1997) مميزات استراتيجية التدريس التبادلي بالنقاط التالية:

1. تمتاز استراتيجية التدريس التبادلي بإمكانية تدريب المعلمين عليها قبل وأثناء الخدمة.
2. تحفز استراتيجية التدريس التبادلي المتعلمين على التعلم من خلال تبادل الأدوار.
3. تسهل استراتيجية التدريس التبادلي عملية التعلم من خلال تقديم الطلبة للتغذية الراجعة فيما بينهم وتصحيح الأخطاء عند وقوعها.
4. يمتاز هذا الأسلوب بأنه اقتصادي حيث يوفر الوقت و الجهد، من خلال وصولة إلى التعلم بشكل سريع وفعال.
5. تزيد استراتيجية التدريس التبادلي الثقة بالنفس من خلال قيام كل طالب بدوره.
6. تعمل استراتيجية التدريس التبادلي على تنمية روح العمل التعاوني.

الدراسات السابقة

تعد مشكلة الاستيعاب القرائي من المشكلات التي يعاني منها العديد من الطلبة ذوي الصعوبات القرائية المحددة، ولذلك اهتم الكثير من الباحثين بإجراء مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تبحث في موضوع الاستيعاب القرائي، ومن بينها بعض الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات علاج الاستيعاب القرائي.

هذا الفصل سيتناول الدراسات التي ارتبطت بشكل مباشر باستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في صعوبات التعلم وخاصة الاستيعاب القرائي. ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات العربية، لوحظ أن الدراسات المرتبطة بمشكلات الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي الصعوبات التعلم في القراءة، والاستراتيجيات التدريسية قليلة جداً إن لم تكن معدومة في اللغة العربية وبخاصة التي تناولت استراتيجية التدريس المباشر، ولهذا ارتأى الباحث عرض بعض الدراسات العربية التي تناولت فاعلية الإستراتيجيتين في تدريس مختلف الموضوعات، والتي أظهرت الأثر الكبير في تحسين التعلم.

وقد عمد الباحث إلى عرض الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

الدراسات العربية:

هدفت دراسة (بني خالد،2011) إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب التعليم التبادلي واستقصاء أثره في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين يعانون من الديسلكسيا، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي الملتحقين بغرف المصادر في لواء البادية الشمالية الغربية، تم توزيعهم بشكل متساوٍ على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد درست المجموعة التجريبية والمكونة من شعبتين (واحدة للذكور والأخرى للإناث) باستخدام برنامج تدريبي مستند لأسلوب التعليم التبادلي، ودرست المجموعة الضابطة والمكونة من شعبتين (واحدة للذكور والأخرى للإناث) بالطريقة الاعتيادية. وقام الباحث ببناء اختبار في الاستيعاب القرائي للتحقق من فاعلية برنامجه التدريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التعليم التبادلي، وأشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بين الجنس وأسلوب التدريس.

وهدفت دراسة (الإمامي، 2009) التعرف إلى أثر برنامج تعليمي في اللغة الانجليزية قائم على استراتيجيات هيرنجبون، توليد الأسئلة، والتلخيص، والتعليم التبادلي على الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمديرية الزرقاء الأولى في العام الدراسي (2009/2008). وتكونت عينة الدراسة من (239) طالبة موزعات على خمس مجموعات، أربع منها كمجموعات تجريبية والمجموعة الخامسة كمجموعة ضابطة. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار للاستيعاب القرائي واستبانة اهتمامات القراءة. وأشارت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية الأربعة مقارنة بالمجموعة الضابطة مما يؤكد على فاعلية هذه الاستراتيجيات في التدريس.

وفي دراسة لمكاحلة (2009)، حيث هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة التأسيسية، وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريبي مقترح من أجل تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من ذوي الصعوبات التعلمية في الرياضيات، والملتحقين بغرف المصادر، موزعين على مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان، وتم توزيعهم عشوائياً بالتساوي على

مجموعتين، الضابطة والتي تم تدريسها بالطريقة لتقليدية والتجريبية وتم تدريسها بالطريقة المباشرة والتعلم الدقيق. وأشارت النتائج إلى ظهور أثر واضح لأسلوبي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهارات الأساسية وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.

وأجرى (الحارثي، 2008) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلبة الصف الثاني الثانوي الشرعي في مدرسة جرير بمحافظة جدة للعام الدراسي (1429/1428ه)، تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.

وفي دراسة (حسن،2008)، والتي هدفت إلى معرفة اثر تدريس القراءة باستخدام استراتيجياتي التدريس التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بالمستوى الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اربد، وتم توزيع العينة على ثلاث مجموعات، المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية الأولى والتي درست باستخدام التدريس التبادلي، والمجموعة التجريبية الثانية والتي درست باستخدام التدريس التبادلي والخريطة الدلالية معاً؛ حيث قامت الباحثة ببناء اختبار استيعاب قرائي لقياس الاستيعاب الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام التدريس التبادلي عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام كلا الإستراتيجيتين معاً عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي درست بالأسلوب التبادلي لوحده.

وهدفت دراسة (النوافعة، 2008) التعرف إلى أثر إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (170) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مدرستين، مدرسة للذكور وأخرى للإناث من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا وتم توزيع العينة على ست مجموعات، أربع منها تجريبية (ذكور، وإناث)، ومجموعتين ضابطتين

(ذكور، وإناث)، وأظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجيتين في تدريس النصوص الأدبية، في المرحلة الثانوية .

وأجرى (القطاونة، 2007)، دراسة هدفت إلى معرفة اثر أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي باللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وطور الباحث اختبار استيعاب قرائي في اللغة الانجليزية لقياس قدرة الطلبة على فهم النصوص القرائية، وأشارت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس التبادلي.

وفي دراسة (عيسى، 2007)، والتي هدفت إلى التعرف على اثر برنامج تدريبي لاستراتيجية التدريس التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (69) طالباً من ذوي صعوبات الفهم القرائي من مستوى الصف الخامس في مدينة أسيوط، وتم تقسيم الطلبة الى مجموعة ضابطة تكونت من (29) طالباً ومجموعة تجريبية تكونت من (40) طالباً، وتم قياس ما وراء الفهم من خلال اختبار أعده الباحث؛ حيث أظهرت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس التبادلي.

وهدفت دراسة (الزبيدي، 2006) لمعرفة أثر التعليم التبادلي في فهم المقروء بالمستويين ألاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وتكونت العينة من (118) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية إربد الأولى، وتم اختيار العينة من مدرستين بالطريقة القصدية، وتوزعت العينة على أربع مجموعات، وقامت الباحثة ببناء اختبار يقيس مهارات فهم المقروء بمستوييه "الإستنتاجي والناقد" وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التعليم التبادلي، في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بين نموذج التعليم التبادلي والجنس.

وقام (ناجي، 2006) بدارسة هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب الاستماعي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس منطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (167) طالباً وطالبة، وقد تم توزيعهم على أربع مجموعات، اثنتين تجريبيتين واثنتين ضابطتين

تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصـــالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (ارتيمة، 2006)، دراسة هدفت لمعرفة اثر التدريس التبادلي في تعزيز مهـــارة القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة مـــن (113) طالبـــاً وطالبة وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة، وطور الباحـــث اختبـــار اســـتيعاب قرائـــي للتوصل لهدف دراسته؛ حيث أشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام التدريس التبادلي، ولم تظهر الدراسة وجـــود أي فـــروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

وهدفت دراسة (الدبس، 2005) لمعرفة أثر اســـتخدام إســـتراتيجية التعلـــيم التبـــادلي والخريطة الدلالية في تطوير مهارات فهم المقروء في اللغة الإنجليزية لـــدى طلبـــة المرحلـــة الأساسية العليا في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (176) طالباً وطالبة، قســـموا إلـــى (4) مجموعات تجريبية ومجموعتين ضابطتين، وأشارات نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة تعزى إلى الإستراتيجيات المستخدمة، ولا توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة تعزى إلى متغير الجنس، كما توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة تعزى إلى التفاعل بين إستراتيجية القراءة والجنس.

وقام (الأدغم، 2004) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر اســـتخدام إســـتراتجيتي التـــدريس التبادلي والخريطة الدلالية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى مجموعة من طلبة شـــعبة اللغـــة العربية بكلية التربية بنزوى في سلطنة عمان. وتكونت العينة من (36) طالباً تم توزيعهم علـــى مجموعتين تجريبيتين متساويتين، استخدم مع المجموعة الأولى إستراتيجية الخريطـــة الدلاليـــة، ومع المجموعة الثانية استراتيجية التدريس التبادلي، وأشارات النتائج إلى فاعليـــة اســـتراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

وأجرت الفرحان (2002) دراسة هدفت إلى معرفة وتحديد أثر الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم فـــي حـــل المســـائل الرياضية اللفظية، كما هدفت إلى معرفة أثر عدد خطوات الحل ونوع المسألة الحسابية والجنس على أداء الطلبة على حل المسائل الحسابية اللفظية. تكونت عينة الدراسة مـــن (100) طالـــب وطالبة من الطلبة الذين يلتحقون بغرف المصادر مقسمين بالتساوي بين الذكور والإنـــاث، وتـــم توزيع العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعة تجريبية تم تدريبها بالطريقة المعرفيـــة ومـــا وراء

المعرفية، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية؛ حيث تم ضبط متغير المستوى القرائي من خلال اختبارين للصفين الثالث والرابع، وأشارت النتائج إلى وجود فاعلية الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء الطلبة في حل المسائل اللفظية.

الدراسات الأجنبية:

في دراسة (Coyne and others, 2009) هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر استخدام استراتيجية التعليم المباشر في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي من خلال برنامجي قراءة معتمدين على الاستراتيجية؛ حيث تم تطبيق البرنامجين على عينات كبيرة من الطلبة لمدة استمرت حتى خمس سنوات. واستخدمت تقنيات القراءة بصوت مرتفع، وقراءة القصص، واستخدام بعض المنظمات العامة لتحليل النص القرائي. وبعد تحليل النتائج تبين مدى فعالية استخدام استراتيجية التعليم المباشر في تطوير ودعم تعلم الطلبة. بغض النظر عن مستوى الطلبة ألتحصيلي وقدرة هذه الاستراتيجية على تحسين الاستيعاب القرائي في أي من مراحل تعلم القراءة لدى الطلبة، ودعم الباحثون إمكانية استخدام هذه الاستراتيجية في تطوير استراتيجيات تعلمية متطورة أخرى .

وفي دراسة وصفية لروبلي وبلير ونيكولاس (Rupley, Blair, & Nichols, 2009) بعنوان استراتيجيات التدريس الفعال للطلبة المتعثرين: دور التدريس المباشر؛ حيث قام الباحثون بعرض عام لمكونات القراءة الأساسية وهي الوعي الفونيمي،والصوتيات، والطلاقة، والمفردات والاستيعاب القرائي. ومن خلال عرض تاريخي لبعض أساليب التدريس يتم التركيز على أسلوب التدريس المباشر كأحد أهم أساليب التدريس؛ حيث يجب التركيز على استخدامه وخاصة مع الطلبة الذين يواجهون مشكلات مختلفة في تعلم القراءة وبخاصة الاستيعاب القرائي.

وفي دراسة سبورر (Sporer et al., 2009) بعنوان تطوير مهارات القراءة الاستيعابية: أثر بعض الاستراتيجيات التعليمية والتعليم التبادلي؛ حيث كان الهدف من هذه الدراسة معرفة الآثار المترتبة على ثلاثة أنواع مختلفة من استراتيجيات التدريس للاستيعاب القرائي. تكونت العينة من 210 طالباً من المدارس الابتدائية. وتم توزيع الطلبة ضمن ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى التي يتم تدريسها بطريقة التدريس المباشر، والمجموعة الثانية التي تركز على التدريس التبادلي والمجموعة الثالثة المكونة من مجموعة مصغرة من الطلبة وتدريسهم بأسلوب التدريس التبادلي. وأظهرت النتائج تفوق الطلبة في كلا المجموعتين والتي درست باستخدام

استراتيجية التدريس التبادلي على الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التدريس المباشر إضافة إلـــى تفوق طلبة المجموعة الثالثة على باقي المجموعات وذلك وفق نتائجهم على اختبار قرائي مقنن.

وقام فان دن وآخرون (Van den Box et al., 2007) بدراسة بعنـــوان المراهقـــون ذوي الإعاقة الذهنية: هل بالإمكان تحسين مستوى القراءة الاستيعابية لديهم حيث كان هدف الدراسة التحقق من إستراتجيتي التدريس المباشر والتعليم التبادلي على عينة من الأطفـــال ذوو الإعاقـــة الذهنية/ وبعض التدخلات العلاجية القائمة على الإستراتيجيتين. وتكونت العينة من (38) فـــرداً (بمتوسط عمري 36 سنة) ونسبة ذكاء تراوحت بين 45–69 درجة وتم تطبيق الإســـتراتيجيتين خلال (15) درساً خلال مدة (15) أسبوعاً. وأظهرت النتائج عدم وجود أية فروق إحصائية بين الطريقتين إلا فرقا مع المجموعة الضابطة مما يشير إلى فائدة الإستراتيجيتين في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى هذه العينة.

وفي دراسة لجانز وفلوريس (Ganz & Flores, 2007) هدفت للتحقق من أثـــر برنـــامج للاستيعاب القرائي مبني على أسلوب التدريس المباشر على عينة من الأطفـــال ذوي الإعاقـــات النمائية منهم؛ التوحد وصعوبات التعلم. وتكونت العينة من أربعة أطفال متلقين لخدمات التربيـــة الخاصة في مدارس حكومية، وتقوم هذه الدراسة على التصميم المعتمد على الفرد الواحد حيـــث يتم قياس مدى التغير في السلوك عبر فترات زمنية مختلفة؛ حيث بينـــت الرســـومات النهائيـــة تطورا ملحوظا عند جميع أفراد العينة في الاستيعاب القرائي وثباتا في هذا السلوك في مرحلـــة المتابعة اللاحقة، التي تم جمعها بعد شهر من انتهاء الدراسة.

وقام انطونيو وسوفينجر (Antoniou & Souvignier, 2007) بدراســـة بعنـــوان تعلـــيم الاستيعاب القرائي من خلال الاستراتيجيات، دراسة علاجية لطلبة ذوي صعوبات التعلم هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج يحتوي على تعليم مباشر لبعض الاستراتيجيات المعتمـــدة علـــى تنظيم الذات . وتكونت العينة من (73) طالباً من الصفوف الخامس وحتى الثـــامن حيـــث قـــام معلمو التربية الخاصة بتدريس هذه المجموعة. وتم استخدام تصميم الاختبار القبلـــي والبعـــدي والمتابعة خلال سنة كاملة لتقييم مهارات القراءة،والاستيعاب القرائي، والكفاءة الذاتية. بعد نهاية السنة الدراسية لوحظ أثر للبرنامج على تطوير مهارات القراءة، ووجد عند المتابعة تحسن في القراءة الاستيعابية ومهارات القراءة ومهارات التنظيم الذاتي للقراءة.

وأجرى سبيفي وكتهبيرت Spivey and Cuthbert (2006) دراسة هـــدفت إلـــى معرفـــة مهارات فهم المحاضرة باستخدام التعليم التبادلي لدى طلبة الكليات، وتكونت عينة الدراسة مـــن

(40) طالب من ذوي القدرة المنخفضة شفوياً و(40) طالب من ذوي القدرة العالية شفوياً اختيرت بالطريقة العشوائية ووزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأشارت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام كل من كايندر وكوبينا ومارشند مارتيلا (Kinder, Kubina, Marchand- martella, 2005) بتحليل الدراسات التي استخدمت استراتيجية التدريس المباشر لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث تم عرض ملخص لـ (37) دراسة أجريت على الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في مجالات اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وتم تحليل البيانات في هذه الدراسات، حيث وأشارت النتائج بعد تحليل الدراسات على التأكيد على نجاح استخدام استراتيجية التدريس المباشر في التربية الخاصة سواء في القراءة أو التهجئة أو الكتابة أو اللغة والحساب، سواء أكان للطلبة العاديين أم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مختلف المراحل العمرية، وتؤكد أن أداء الطلاب قد تحسن وبشكل ملحوظ باستخدام استراتيجية التدريس المباشر في جميع المجالات التعليمية. وأظهرت نتائج التحليل أن التدريس المباشر والتربية الخاصة لهما القدرة على التحكم بفاعلية في التقدم الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وأن التصميم الجديد لاستراتيجية التدريس المباشر يتوافق مع معايير IDEA، خصوصاً للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية.

وقام إدوارد (Edward, 2004) بدراسة طولية استمرت ست سنوات هدفت إلى معرفة فاعلية التعليم باستخدام التدريس المباشر بطريقة واضحة ومتسلسلة ومنظمة، وبشكل متزامن مع التغذية الراجعة الفورية والتعزيز المباشر للاستجابات الصحيحة على المهارات الأساسية (القراءة واللغة والرياضيات). و تكونت العينة من طلبة الصف الثالث الابتدائي الذين لديهم صعوبات التعلم في مدارس فالنتاين- كاليفورنيا. و أظهرت النتائج تحسنا في كافة المهارات الأساسية السابقة، ويعزى هذا التقدم الإيجابي في النتائج إلى أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر في التدريس.

وفي دراسة قامت بها الفاسي (Alfasi, 2004) هدفت إلى مقارنة فاعلية استخدام طريقتي تدريس في تحسين مستوى الطلبة في تعلم اللغة. حيث تم تقديم إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي ومقارنتهم بالطريقة التقليدية. وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من 277 طالباً في المرحلة الثانوية (السنة الثانية)، و قسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات: المجموعة الأولى (الضابطة) تم تدريسها بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثانية وتم تدريسها بالطريقة

التبادلية، والمجموعة الثالثة وتم تدريسها بالطريقة التبادلية، إضافة إلى التدريس المباشر معاً. ودرست المجموعات على مدار (20) يوماً بحيث خصص (90) دقيقة يومياً لتنفيذ هذا التدخل التربوي. عند دراسة الفروق بين الاختبارات القبلية-البعدية على المجموعات الثلاث وجدت فروق ذات دلالات إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين. حيث تفوق الطلبة اللذين درسوا بالطريقة التبادلية وأظهروا تطورا قارب مستوى (80%) مقارنة بالطلبة اللذين درسوا بالطريقة التقليدية، إضافة فقد حصلت المجموعة الثالثة (التي درست بمزيج من الطريقتين التبادلية والمباشرة) على أعلى الفروق خاصة مع المجموعة الضابطة. مما يظهر تفوق الإستراتيجيتين في التدريس على الطريقة التقليدية.

وفي دراسة كلارك (2003) Clark التي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي وتطوير التعلم المستقل وتحسين نوعية النقاش، وتكون عينة الدراسة من (15) طالب من مدرسة للطلبة الكبار تتراوح أعمارهم بين (16-50) سنة، وأشارت نتائج الدراسة على فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي وتطوير التعلم المستقل وتحسين نوعية النقاش .

وأجرى ويدمان (2003) Weedman دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج للقراءة باستخدام إستراتيجيات التعليم التبادلي في الاستيعاب القرائي. استخدم أربع إستراتيجيات هي: توليد الأسئلة، والتلخيص، والتوضيح، والتنبؤ، مقارنة بالطريقة التقليدية على عينة من طلبة الصف التاسع. وقد أظهر تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في حين أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التي تلقت الإستراتيجيات الأربع جميعها في الاستيعاب، مقارنة بالمجموعات التي تلقت إستراتيجية واحدة .

كما أجرى ويسلي وجرستين (2001) Wesley, and Gresten, دراسة هدفت إلى معرفة اثر استراتيجية التدريس المباشر على تحصيل الطلبة ذوي التحصيل المنخفض في مستوى الصف الخامس والسادس،الذين أتموا ثلاث سنوات كاملة في التدريب على هذه الاستراتيجية، حيث تمت متابعة وتقييم تحصيل الطلبة من خلال تطبيق اختبارين تحصيليين في الرياضيات، واختبار تحصيلي واسع المدى في المواد الأكاديمية المختلفة، واختبار متروبليتان، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك تطوراً كبيراً في تحصيل الطلبة على مهارات القراءة والترميز والتهجئة، بينما كان التطور التحصيل متوسط في المجالات الأكاديمية الأخرى مثل الرياضيات والكتابة.

وقام ليندبلوم Lindblom (2000) بدراسة هدفت لمعرفة مدى التحسن في مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التفاعل مع النص لدى طلبة الصف الثالث والرابع الابتدائيين باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. وتكونت عينة الدراسة من (4) طلاب من مدرسة ايست الابتدائية في ريدج بورك بولاية واشنطن، وهؤلاء الطلبة مشخصون بان لديهم ضعف في الاستيعاب القرائي، واستمر تطبيق الدراسة لمدة (6) أشهر، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن ملحوظ في مستوى الاستيعاب القرائي ومهارات التفاعل مع النص عند الطلبة.

وفي دراسة لسيمان Seman (1996) هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التدريس المباشر واستخدام التغذية الراجعة وتصحيح الأخطاء من قبل المعلم لعينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع الطلاب العاديين. وبعد تطبيق الدراسة وتعليم المهارات المتنوعة في المواد الأكاديمية المختلفة باستخدام استراتيجية التدريس المباشر للمجموعتين، من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وتم قياس دقة الإجابات المكتوبة واللفظية على المهارات التي تعلموها من خلال الاختبارات؛ حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استراتيجية التدريس المباشر أكثر فاعلية في التدريس مع جميع الطلاب من ذوي صعوبات التعلم أو من العاديين على مختلف المهارات.

لدى عرض الدراسات السابقة التي تناولت استخدام استراتيجية التدريس المباشر وإستراتيجية التدريس التبادلي في تعليم الطلبة المهارات الأكاديمية المختلفة ومنها الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات التعلم يمكن ملاحظة ما يلي:

أشارت جميع الدراسات الأجنبية إلى فاعلية استراتيجية التدريس المباشر في تحسين الأداء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصة مهارات الاستيعاب القرائي لديهم، لأنه يتبنى أسلوباً تعليمياً واضحاً ومنظماً.

ركزت معظم الدراسات الأجنبية والعربية على مقارنة فاعلية استخدام إستراتيجيتي التدريسي المباشر والتدريس التبادلي مع ذوي صعوبات التعلم ومقارنتهما مع استراتيجيات تدريسية أخرى من ضمنها الطريقة التقليدية.

إن معظم الدراسات العربية التي استخدمت استراتيجية التدريس التبادلي استخدمت مع الطلبة العاديين في المرحلة الأساسية العليا وأحيانا المرحلة الثانوية في المواضيع الأكاديمية المختلفة، وكان هناك عدد قليل من الدراسات التي بحثت فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات التعلم.

لم يلاحظ الباحث أياً من الدراسات العربية التي تناولـــت فاعليـــة اســـتراتيجية التـــدريس المباشر مع ذوي الصعوبات القرائية المحددة.

معظم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت إستراتيجيتي التدريس المباشر والتـــدريس التبادلي كان محور اهتمامها التدريب على تحسين بعض المهارات الأكاديمية المختلفة باســـتخدام هذه الاستراتيجيات إما بشكل منفصل أو من خلال مقارنتها مع استراتجيات أخرى.

ويلاحظ من خلال الدراسات المختلفة عدم اقتصار استخدام هذه الاستراتيجيات على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بل استخدمت مع ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وكـــان الاســـتخدام الأكثر والأقدم مع الطلبة العاديين.

وبناءً على ذلك أجريت هذه الدراسة بهدف مقارنة فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشـــر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائيـــة المحددة، ومقارنة هذه النتائج بنتائج الدراسات الأخرى.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من ذوي الصعوبات القرائية من مستوى الصف الخامس الأساسي في المدارس الخاصة ممن تم تشخصيهم من قبل جهة رسمية (كلية الأميرة ثروت)، بأنهم يعانون من صعوبات تعلم في صعوبات القراءة، والملتحقين بغرف المصادر والبرامج التي تقدم خدمات تربوية لهم، موزعين على (6) مدارس خاصة من المدارس التابعة لمديرية التعليم الخاص. وتم اختيار هذه المدارس بطريقة قصدية لتوافر أعداد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الخامس حيث قام الباحث بحصر أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم القراءة من مستوى الصف الخامس في المدارس الخاصة. ووجد أن ستاً من المدارس يتواجد فيها أعداد من الطلبة أكثر من غيرها. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة على المدارس.

جدول رقم (1)

أسماء المدارس وأعداد الطلبة ذوي الصعوبات القرائية المحددة

اسم المدرسة	أعداد الطلبة من مستوى الصف الخامس
مدارس كلية وروضة المعارف الأهلية	6
مدارس النظم الحديثة	3
مدارس المنهل العالمية	7
مدارس واحة المعالي	5
مدارس الاتفاق	4
مدارس المشرق العالمية	5

اختيار عينة الدراسة:

وتم اختيار أفراد العينة بناءً على توافر الشروط التالية:

1. تم تشخيصهم هؤلاء الطلبة مسبقاً من جهة رسمية (كلية الأميرة ثروت) بان لديهم صعوبات تعلم في القراءة.
2. يعاني هؤلاء الطلبة من تدنٍ واضح في الاستيعاب القرائي.

3. أنهم ملتحقين ببرامج تربوية تقدم لهم خدمات التربية الخاصة في هذه المدارس.

وبعد اختيار عينة الدراسة المكونة من (30) طالباً وطالبة قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على جميع الطلبة واستخراج الدرجات الكلية لأدائهم على هذا الاختبار، ثم قام الباحث بتوزيع أفراد الدراسة عشوائيا إلى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، كل مجموعة تتكون من عشرة طلاب.

و قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالخطوات التالية:

- تم تحديد المدارس الخاصة التي تقدم خدمات تربوية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة.
- ثم تم حصر إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كل مدرسة
- ثم قام الباحث بحصر إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الخامس الأساسي.
- ثم قام الباحث باختيار المدارس التي ستطبق فيها الدراسة بالطريقة القصدية وفقاً لتوافر عدد اكبر من الطلبة من ذوي الصعوبات القرائية المحددة من مستوى الصف الخامس الأساسي وانطبقت عليهم الشروط السابقة.
- قام الباحث باختيار (30) طالب وطالبة من الطلبة ذوي الصعوبات التعلم في القراءة بطريقة عشوائية.
- وبعد أن قام الباحث بتحديد أفراد الدراسة وعددهم (30) طالباً وطالبة، تم ترتيب الطلاب والطالبأت وإعطاءهم أرقام من (1−30)، وباستخدام السحب العشوائي تم توزيع الطلبة المجموعات الثلاث ، وكان الهدف من ذلك أن تشمل جميع المدارس أفراداً من العينات التجريبية وأفراد من العينة الضابطة، وأن تتوافر لكل طالب فرصة بأن يكون جزء من العينات التجريبية.
- ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على جميع الطلبة في العينات الثلاث، واستخراج الدرجات الكلية لأدائهم على الاختبار القبلي.

أدوات الدراسة:

قام الباحث ببناء اختبار قبلي في الاستيعاب القرائي من مستوى الصف الخامس، يطبق قبل البدء بالتدريب واختبار آخر من نفس المستوى كاختبار بعدي يطبق بعد الانتهاء من تدريب

الطلبة على الإستراتيجيتين، وذلك لقياس الفروق في الأداء قبل تطبيق الإستراتيجيتين وبعد تطبيقهما بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة. (ملحق رقم 1)

ولتحقيق مزيد من معايير الصدق تم بناء الاختبارين القبلي والبعدي استناداً إلى منهاج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولم يتم استخدام مناهج وزارة التربية والتعليم الأردنية خشية أن يكون الطلبة قد أطلعوا على النصوص القرائية بشكل مسبق وخاصة أن كثير من الطلبة يتلقون تعليماً إضافياً خاصاً خلال العطلة الصيفية تحضيراً للفصل الدراسي الأول.

وتم اختيار كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وبعد الإطلاع على محتوى المنهاج وتحليل الدروس من حيث العناوين والدروس القرائية ومناسبتها للبيئة الأردنية، تم اختيار درسين من بين هذه الدروس وهي (حكمة قاضٍ) (توماس أديسون) حيث يتناسب هذان الدرسان مع طبيعة المنهاج الأردني. ثم تمت صياغة (10) أسئلة استيعابية. لكل درس وكانت هذه الأسئلة اختيار من متعدد وذلك تلافيا لأخطاء الكتابة أو صعوبات الكتابة التي قد يقع بها الطالب. وتم إعطاء وزن نسبي لكل سؤال بواقع درجة واحدة على أن تكون الدرجة الكلية لكل اختبار (10) درجات، أما بالنسبة لتصحيح الاختبار فتحسب الإجابات الصحيحة للطالب من خلال إعطاء درجة واحدة لكل سؤال صحيح، والسؤال الذي يفشل الطالب في إجابته بشكل صحيح تكون درجته صفراً ثم يتم حساب الدرجة الكلية لأداء الطالب على الاختبار، أي مجموع الإجابات الصحيحة من (10).

صدق الاختبار:

تم التوصل إلى دلالات صدق الاختبار الذي قام الباحث ببنائه من خلال صدق المحتوى باستخدام المحكمين؛ حيث تم توزيع المقياس على (10) محكمين، (5) منهم من أعضاء هيئة تدريس الجامعات الأردنية (3) من قسم التربية الخاصة بالجامعة الأردنية و(2) من قسم التربية الخاصة من جامعة مؤتة و(3) من حملة درجة الدكتوراه من مديرية المناهج وزارة التربية والتعليم الأردنية و(2) من معلمي غرف المصادر لمستوى الصف الخامس في المدارس الخاصة. (ملحق رقم 2)

وتم الطلب من المحكمين إبداء آرائهم في مدى ملائمة النص القرائي لمستوى الصف الخامس، ومدى ملائمة وتمثيل الأسئلة الاستيعابية للمفاهيم والأفكار المتضمنة في الدرس،

ومدى سلامة الصياغة اللغوية والقواعدية للنص والأسئلة التابعة له، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر. (ملحق رقم 3)

ثبات الاختبار:

تم استخراج معامل الثبات للاختبار القبلي والبعدي باستخدام طريقة إعادة الاختبار؛ حيث طبق المقياس في بداية الدراسة على (50) طالباً وطالبةً من الصف الخامس الأساسي من الطلبة العاديين، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس التي طبقت فيها الدراسة نفسها، وبعد مرور أسبوع أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على ذات المجموعة وتم احتساب معامل الثبات باستـــخدام معـــامل ارتـــباط بيرسون؛ حيث تبين أن معامل الثـــبات المحسوب لكلا الاختبارين القبلي والبعدي هو (0.75).

المادة التعليمية

وللتعرف إلى فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى أفراد الدراسة، تم إعداد مادة تعليمية مستلة من كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي الجزء الأول؛ حيث تكونت المادة التعليمية من خمسة نصوص قرائية تمثل الوحدات القرائية من الوحدة الثانية وحتى الوحدة السادسة. وكانت هذه الدروس متسلسلة بالعناوين التالية: عمر بن عبد العزيز، الابن الصالح، الدواء في الأردن، القنفذ، الإذاعة الأردنية (ملحق رقم 4). حيث استغرق تقديم كل نص قرائي ما يقارب ثلاث حصص تدريسية للمجموعات الثلاث كل حسب أسلوبه التعليمي (التقليدي، المباشر، والتبادلي). بحيث طلب من معلمي المجموعتين التجريبيتين تحليل الدروس إلى فقرات أساسية ومن ثم تدريس هذه الفقرات بحسب الطريقة لتجريبية المبتغاة. ولضمان إتقان المعلمين لاستخدام الاستراتيجيين، تم تدريب المعلمين من خلال أخذ نماذج من النصوص والقيام بتدريس مصغر إما بالأسلوب المباشر(ملحق رقم 5)، والذي يعتمد على تحليل الفقرات واستخراج الأفكار وطرح الأسئلة لإدارة الحوار وتوفير التغذية الراجعة، أو بأسلوب التدريس التبادلي (ملحق رقم 6) والذي يعتمد على الاستراتيجيات الأربع المذكورة سابقا (التنبؤ والتساؤل – والتوضيح– والتلخيص)؛ حيث تم تدريب المعلمين على المهارات الأربع من حيث التعرف إلى أنواع الأسئلة وكيفية طرح الأسئلة، وتوضيح الأفكار الواردة في الفقرات، وتلخيص النصوص والتدرب على مهارة التنبؤ، وذلك

باستخلاص الأفكار الأساسية من الفقرة ومحاولة بناء بعض الاستنتاجات المتوقع حدوثها في الفقرات اللاحقة.

إجراءات الدراسة:

ولجمع البيانات وتحليلها، فقد تم القيام بالإجراءات التالية:

أولاً: الحصول على جميع أسماء المدارس التي تقدم برامج صعوبات التعلم والتابعة لمديرية التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

ثانياً: تم الحصول على موافقة المدارس الخاصة الممثلة في العينة من خلال مقابلة رؤساء أقسام وبرامج صعوبات التعلم في تلك المدارس. وهي: (مدارس كلية وروضة المعارف الأهلية، والمدارس العصرية، ومدارس المنهل العالمية، ومدارس واحة المعالي، ومدارس الاتفاق، ومدارس المشرق العالمية)

ثالثاً: قام الباحث بزيارة جميع المدارس المستهدفة لبيان أهداف الدراسة وتقديم شرح مبسط للدراسة والإجراءات التي سيتم تنفيذها ومدة التدريب، وقد تم التوضيح لكل من الإدارة والمعلمين على أن تطبيق الدراسة لا يتعارض مع الخطط الفردية التي يتم التدريب عليها، وذلك لأن المادة التدريبية مبنية على المنهاج، وأبدت كل من الإدارة والمعلمات استعدادهن لتطبيق الدراسة.

رابعاً: قام الباحث بتدريب المعلمات المشاركات في الدراسة، وعددهم 6 معلمات، حاصلين على الشهادة الجامعية الأولى في التربية الخاصة (بحد أدنى)؛ حيث أن أربعة منهن يحملن شهادة الدبلوم العالي في صعوبات التعلم، وأربعة من المشاركات لديهن خبرة تزيد على خمس سنوات. حيث تم تدريب المعلمات على إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي كل في مدرسته، وتوفير دليل توضيحي للمعلمات يبين أدوار كل من المعلمة والطالب بشكل واضح بقصد الالتزام به أثناء التدريس، بالإضافة إلى ذلك كان هناك متابعة أسبوعية لجميع المدارس، التي شملتها الدراسة لمتابعة إجراءات التطبيق.

خامساً: تم تدريب المشاركات من خلال ثلاث جلسات لمدة ثلاثة أيام:

- **الجلسة الأولى** تم توضيح الخلفية النظرية عن استراتيجية التدريس المباشر والتدريس التبادلي، وكيفية استخدامهما في التدريب مع النصوص القرائية المختارة.

- **الجلسة الثانية** تم شرح كيفية تطبيق الإستراتيجيتين من خلال مثال تدريبي قام به الباحث وتوضيح خطوات الإستراتيجيتين إضافة إلى الاستجابة على أية تساؤلات من قبل المعلمات.
-**الجلسة الثالثة** تم التدريب على كيفية متابعة الطلبة والأدوار المنوطة بهم، وكيفية تقديم التغذية الراجعة للطلاب.
- قيام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على جميع أفراد الدراسة ومن ثم تقسيم العينة إلى مجموعات ضابطة وتجريبية.
- استغرقت مدة التدريب ما يقارب الثلاثة أشهر، تمت خلالها المتابعة بشكل دوري من خلال زيارات أسبوعية بدأت من بداية الفصل الأول 2012/2011، حيث تم خلال هذه الزيارة متابعة طريقة تقديم المعلمات للتدريب ومتابعة آلية التدريس باستخدام الإستراتيجيتين.
- بعد إنهاء المعلمات عملية التدريس وفق الإستراتيجيتين تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعات الضابطة والتجريبية.
- تم تصحيح الاختبار البعدي واستخراج العلامات الكلية لكل طالب وطالبة، حيث تم تفريغ العلامات القبلية والبعدية على جدول، وذلك من أجل استخراج النتائج.

تصميم الدراسة

تصميم الدراسة الحالية هو التصميم شبه التجريبي حيث اعتمد على الاختيار القصدي للمدارس وتوزيع أفراد العينة بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة للإجابة على أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

-المتغيرات المستقلة (استراتيجيات التدريس) وهما: استراتيجية التدريس المباشر وإستراتيجية التدريس التبادلي، والطريقة التقليدية.

-المتغيرات التابعة وتتمثل في تحصيل الطلبة على اختباري الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي.

وهكذا فإن التصميم المستخدم في هذه الدراسة هو (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة) مع اختبارين قبلي وبعدي، كما هو مبين أدناه:

التجريبية (1)	0	X1	0	R1
التجريبية (2)	0	X2	0	R2
الضابطة	0	-	0	

R1 = المجموعة التجريبية الأولى

R2 = المجموعة التجريبية الثانية

R3 = المجموعة الضابطة

0 = الاختبار القبلي /الاختبار البعدي

X= استراتيجية التدريس المباشر والتدريس التبادلي

المعالجة الإحصائية

تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتحقق من فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي على عينة من طلبة صعوبات التعلم القرائية للصف الخامس الأساسي، والمقارنة بين فعالية كل من إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي. وتمت صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي ما فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)؟ وهل هناك فروق بين الاستراتيجيتين، وذلك من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة على الاختبار القبلي والبعدي، كما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية (1) التدريس المباشر	3.20	1.033	7.00	0.667
الضابطة	3.40	1.174	5.80	1.135

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة علـــى القياس البعدي ، ولفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء للمجموعتين التجريبية التي

درست باستخدام التدريس المباشر والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول رقم (3) يوضح ذلك

جدول رقم (3)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	8.656	1	8.656	21.193	0.000
المجموعات	8.705	1	8.705	21.312	0.000
الخطأ	6.944	17	0.408		
المجموع	22.800	19			

يشير الجدول رقم (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام التدريس المباشر والضابطة على الاختبار البعدي؛ حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف=21.312)، وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05)،

هذا، ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط	الخطأ المعياري
التجريبية (1) التدريس المباشر	7.063	0.203
الضابطة	5.737	0.203

ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية المعدلة في جدول رقم (4) يتضح أن المتوسط الحسابي البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام التدريس المباشر كان (7.063) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة والذي كان (5.737)، مما يؤكد على أثر فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المباشر في تحسين الاستيعاب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة على الاختبار القبلي البعدي، كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	**القياس القبلي**		**القياس البعدي**	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية (2) التدريس التبادلي	3.60	0.699	8.50	0.850
الضابطة	3.40	1.174	5.80	1.135

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي ، ولفحص دلالة الفـروق بـين متوسـطات درجـات الأداء للمجمـوعتين التجريبية، التي درست باستخدام التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة (ف)**	**مستوى الدلالة**
القياس القبلي	3.621	1	3.621	4.252	0.055
المجموعات	33.586	1	33.586	39.435	0.000
الخطأ	14.479	17	0.852		
المجموع	54.550	19			

يشير الجدول رقم (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية، التي درست باستخدام التدريس التبادلي والضابطة على الاختبار البعدي؛ حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف= 39.435)، وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0,05)،

هذا، ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7)

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط	الخطأ المعياري
التجريبية (2) التدريس التبادلي	8.454	0.293
الضابطة	5.846	0.293

ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية المعدلة في جدول رقم (7) يتضح أن المتوسط الحسابي البعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس التبادلي كان (8.454)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة والذي كان (5.846)، مما يؤكد على أثر فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درستا باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبيتين، والتي درستا باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والتدريس التبادلي على الاختبار القبلي البعدي، كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبيتين التي درستا باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والتدريس التبادلي على الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية (1) التدريس المباشر	3.20	1.033	7.00	0.667
التجريبية (2) التدريس التبادلي	3.60	0.699	8.50	0.850

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبيتين على القياس البعدي ، ولفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء للمجموعتين التجريبيتين التي درستا باستخدام التدريس المباشر والتدريس التبادلي على الاختبار البعدي، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (9)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين على الاختبار البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	0.286	1	0.286	0.476	0.500
المجموعات	9.847	1	9.847	9.846	0.001
الخطأ	10.214	17	0.601	0.601	
المجموع	21.750	19			

يشير الجدول رقم (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية، التي درست باستخدام التدريس المباشر والتدريس التبادلي على الاختبار البعدي؛ حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف=9.846)، وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0,05)، ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبيتين والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول رقم (10)

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبيتين على الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط	الخطأ المعياري
التجريبية (1) التدريس المباشر	7.029	0.249
التجريبية (2) التدريس التبادلي	8.471	0.249

ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية المعدلة في جدول رقم (10) يتضح أن المتوسط الحسابي البعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس التبادلي كان (8.471)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام التدريس المباشر والذي كان (7.029)، مما يؤكد على أثر فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

جاءت هذه الدراسة لمقارنة فاعلية استخدام إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)، وذلك من خلال مقارنة أداء أفراد المجموعات التجريبية والتي درست باستخدام إستراتيجيتي التدريس المباشر والتبادلي مع أداء أفراد المجموعة الضابطة، والتي تم تدريسها بطرق أخرى.

وجاءت هذه الدراسة للإجابة على عدد من الأسئلة التي انبثقت عن مشكلة الدراسة، والتي ترتبط بمتغير أسلوب التدريس وأثره في تحسين أداء الطلبة على تعلم مهارات الاستيعاب القرائي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟

وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α>0.05) بين أداء الطلبة ذوي الصعوبات التعلم القرائية الذين تم تدريبهم باستخدام استراتيجية التدريس المباشر مقارنة مع الطلبة الذين تم تدريبهم بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي على الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر.

وهذا يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المباشر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الخامس الأساسي، وذلك من خلال التطور في أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر؛ والذي تم قياسه من خلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنة بالأداء على الاختبار القبلي، ومقارنة أداء هذه المجموعة على الاختبار البعدي بأداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

وهذا يؤكد على أن استخدام إستراتيجية التدريس المباشر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة يعمل على تحسين الاستيعاب القرائي لديهم، ويمكن أن يعزى هذا التحسن في الاستيعاب، كونهم تأثروا بإستراتيجية التدريس المباشر، حيث توفر إستراتيجية التدريس المباشر

بيئة تعليمية مناسبة لكل من المعلم والمتعلم، فهي تقدم تعلماً واضحا ومتسلسلاً للطلبة، كما أنها تساعدهم على التنظيم والتركيز على المهارات والخطوات الهامة أثناء التدريب، وذلك لأن أسلوب تقديم وشرح النصوص القرائية يتم وفق خطوات منظمة ومتسلسلة في الصعوبة من خلال تحليل المهمة مما يساعد الطالب على تذكر وفهم واستيعاب النص القرائي (Kinder, et 2005; Adams 1996).

وتمكن إستراتيجية التدريس المباشر الطلبة ذوي صعوبات القراءة من اتباع التسلسل ضمن خطوات وذلك بربط بالخبرات السابقة بالحالية، وتكرار تنفيذ المهمة التعليمية للوصول إلى الإتقان، مما يساعد في نقل أثر التعلم بسهولة. وتمتاز استراتيجية التدريس المباشر بأنها أكثر مرونة من التعلم التقليدي؛ حيث أنها تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في قدرتهم على الاستيعاب.

ويلاحظ أن هذه الاستراتيجية ساعدت الطلبة في التخلص من الجمود الذي تفرضه الطرق التقليدية أحادية العرض، فتنوع المثيرات يعمل على تشويق التعليم والحصول على التغذية الراجعة المباشرة. وتوفر هذه الاستراتيجية القدرة على التنبؤ من خلال تحليل المهمة وتوقع الخطوة اللاحقة وتدفعه للمحاولة والخطأ من خلال خصوصية التدريس الفردي فيها.

ويمكن القول ان هذه العوامل المتضمنة في هذه الاستراتيجية ساعدت على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وكان ذلك واضحا في ادائهم على اختبار الاستيعاب البعدي مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي، وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية التدريس المباشر مقارنة بالطريقة التقليدية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسات (Coyne and others, 2009)، (Van den Box et al., 2007)، (Ganz & Flores, 2007)، (Antoniou & Souvignier, 2007)، (Kinder, Kubina, Marchand-martella, 2005)، (Edward, 2004)، (Wesley, and Gresten, 2001)، (Seman,1996)، مكاحلة (2009)، (Rupley, Blair, & Nichols, 2009).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟

وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< 0.05) بين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة الذين تم تدريبهم باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي مقارنة مع الطلبة الذين تم تدريبهم بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي على الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.

وتؤكد هذه النتيجة فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية من مستوى الصف الخامس الأساسي، وذلك من خلال التطور في أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والذي تم قياسه من خـــلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنة بالأداء على الاختبار القبلي، ومقارنة أداء هذه المجموعـــة علـــى الاختبار البعدي بأداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

وهذا يؤكد على أن استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية يعمل على تحسين الاستيعاب القرائي لديهم، ويمكن أن يعزى هذا التحسن في الاستيعاب، كونهم تأثروا بإستراتيجية التدريس التبادلي؛ حيث توفر إستراتيجية التدريس التبادلي فرصة للتعلم من خلال تبادل الأدوار والعمل ضمن مجموعة والتعاون في أداء الأدوار، فهي تقدم تعلماً مبنياً على التشارك وتوزيع الأدوار من خلال المهارات الفرعية المتضمنة فيها (التنبؤ – والتساؤل – والتوضيح– والتلخيص) والذي يهدف الى فهم المادة المقروءة، كما أنها تساعد الطلبة على التحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته، وتعتبر استراتيجية التدريس التبادلي تعبير حقيقي عن التفاعل الإيجابي في عملية القراءة، مما يضمن نشاط القارئ وفعاليته في التعامل مع النص المقروء، وتسهل هذه الاستراتيجية عملية التعلم من خلال تقديم الطلبة التغذية الراجعة فيما بينهم وتصحيح الأخطاء عند وقوعها، وتعمل استراتيجية التدريس التبادلي على زيادة ثقة الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية بأنفسهم من خلال قيام كل طالب بدوره.

ويمكن القول أن هذه الاستراتيجية ساعدت على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية بشكل كبير، وكان ذلك واضحاً في أدائهم على اختبار الاستيعاب البعدي مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي من خلال مقارنة متوسطات الأداء بين الاختبارين. وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي مقارنة بالطريقة التقليدية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (الإمامي، 2009)،

(الزبيدي، 2006)، (ناجي، 2006)، (الدبس، 2005)، (الأدغم، 2004)، (Spivey and Cuthbert,2006)، (Alfasi, 2004)، (Clark, 2003)، (Weedman, 2003)، (بني خالد، 2011)، (القطاونة، 2007)، (Lindblom, 2000) ، (ارتيمة، 2006)، (عيسى،2007)، (الحارثي، 2008).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة التجريبية، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي؟

وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α > 0.05) بين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعليم في القراءة، الذين تم تدريبهم باستخدام استراتيجية التدريس المباشر مقارنة مع الطلبة الذين تم تدريبهم باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في الاستيعاب القرائي على الاختبار البعدي ، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.

حيث تؤكد هذه النتيجة فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية من مستوى الصف الخامس الأساسي، وذلك من خلال التطور في أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والذي تم قياسه من خلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنة بالأداء على الاختبار القبلي، ومقارنة أداء هذه المجموعة على الاختبار البعدي بأداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر.

هذا يؤكد على فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية في تحسين الاستيعاب القرائي لديهم مقارنة بإستراتيجية التدريس المباشر، ويمكن أن يعزى هذا التحسن في الاستيعاب القرائي، كونهم تأثروا بإستراتيجية التدريس التبادلي، باعتبارها استراتيجية معرفية كانت أكثر انسجاما مع مهارات الاستيعاب القرائي والتي هي بدورها مهارات معرفية، كما إن التعلم التفاعلي والتعاوني من خلال تبادل الأدوار يترك أثاره الايجابية على الناحية الاجتماعية والتواصلية مما يساهم في زيادة الثقة بالنفس، مما ينعكس إيجابا على الدافعية للتعلم والأداء، والذي توفره استراتيجية التدريس التبادلي، مما أسهم في

تحسن مهارات الاستيعاب القرائي مقابل التدريس الفردي المتضمن في استراتيجية التدريس المباشر.

ويمكن القول أن هذه استراتيجية التدريس التبادلي كانت الأفضل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية مقارنة بإستراتيجية التدريس المباشر، وكان ذلك واضحا في أدائهم على اختبار الاستيعاب البعدي مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي، ومن خلال مقارنة متوسطات الأداء بين المجموعتين التجريبيتين على الاختبار البعدي، وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي مقارنة بإستراتيجية التدريس المباشر في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسات (Sporer et al., 2009)، (Spivey and Cuthbert,2006)، (Alfasi, 2004)، (حسن، 2008)، (النوافعة، 2008).

التوصيات

بعد عرض نتائج هذه الدراسة ومناقشة هذه النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة ومدى توافقها مع نتائج الدراسات السابقة؛ حيث أشارت هذه النتائج لفاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية (الديسلكسيا). يقدم الباحث التوصيات التالية:

- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية هاتين الإستراتيجيتين مع المهارات الأكاديمية الأخرى لذوي صعوبات التعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية هاتين الإستراتيجيتين بشكل منفصل أو بشكل متزامن مع فئات التربية الخاصة المختلفة وأثرها في تعلم مختلف المهارات.
- الإفادة من نتائج هذه الدراسة في تعميم استخدام هاتين الإستراتيجيتين في تدريس مهارات الاستيعاب القرائي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة في التربية الخاصة والدبلوم العالي في صعوبات التعلم، التدريب العملي على هاتين الاستراتيجيين واستراتيجيات التدريس المختلفة لذوي صعوبات التعلم في القراءة، باعتبارها أكثر فئات صعوبات التعلم انتشارا وانعكاسها على تعلم مختلف المواد الأكاديمية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو رحمة، حسين (1984)، **أثر كل من الطريقة الصوتية للكلمة والطريقة التحليلية للجملة في تعليم مهارات القراءة باللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو غنيمة، عادل يوسف (2010)، **عسر القراءة وطرق العلاج**، القاهرة، الدار الأكاديمية للعلوم.

الأدغم، حافظ (2004)، **أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة.**

http://www.angelfire.com/ma4/reda1121/s6.htm

التل، شادية (1992)، أثر الصورة القرائية، مستوى المقروئية، الجنس، في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية**، المجلد الثامن، العدد 40، جامعة اليرموك

بني خالد، حمزة (2012)، **تحليل الأخطاء في مهارات القراءة لدى طلبة غرف المصادر في الأردن وفاعلية التدريس التشخيصي في تحسين هذه المهارات**، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جابر، عبد الحميد (1999)، **استراتيجيات التدريس والتعلم**، القاهرة، دار الفكر العربي.

الحارثي، مسفر(2008)، **فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

حسن، رولا (2008)، **اثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستوى الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (2008)، **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعاقين، ط3 عمان، الأردن، مكتبة الفلاح.

الخطيب، جمال (2001)، **تعديل السلوك الإنساني**، ط4، الشارقة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزبيدي، نسرين (2006)، **أثر التعليم التبادلي في فهم المقروء بالمستويين الاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

العباد، وسيمة (2006)، **سيكولوجية القراءة بين الجانب المعرفي و التطبيقي**، مكتبة الفلاح، حولي؛ العين

سالم، سيلفيا (1991)، **تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سالم، ياسر (1988)، تطوير اختبار لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الأساسية، **مجلة دراسات**، العدد الثامن، مجلد 15.

السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز وخشان، أيمن وأبو جودة ،وائل (2001)، **مدخل إلى صعوبات التعلم**، أكاديمية التربية الخاصة الرياض.

طيبي، سناء، السرطاوي، عبدالعزيز، الغزو، عماد، منصور، ناظم (2009) **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**. عمان، دار وائل

عاشور، راتب، مقدادي، محمد (2005)، **المهارات القرائية والكتابية/ طرق تدريسها واستراتيجياتها**، دار المسيرة، الأردن

شعبان، عبد الباري (2010)، **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**. عمان، دار المسيرة.

العجمي، عبدالله بليه (2007)، **الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عويدات، عبدالله ومرشد، يسرى (1991)، عيوب القراءة الجهرية ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في الأردن، وأثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليمي للطلبة على طبيعة هذه العيوب، **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، 18 أ (1) ، 21-45

عيسى، ماجد (2007)، اثر برنامج تدريبي لإستراتيجية التدريس التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي، **مجلة كلية التربية في جامعة أسيوط**، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول.

فرحان، دالة (2002)، **أثر استخدام الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المكاحلة، أحمد (1999)، **أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المكاحلة، أحمد (2009)، **فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثاني والثالث الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات**، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ناجي، محمــد (2006)، **أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب الاستماعي و التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة دكتوراة غير منشــورة، جامعــة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

النوافعة، سماهر (2008)، **أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**، رســالة دكتــوراة غيــر منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

هزايمة، سامي (1998)، **تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

الوقفي، راضي (2008)، **الديسلكسيا صعوبات التعلم في اللغة**، عمان، كلية الأميرة ثروت.

الوقفي، راضي (2011)، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، الطبعة الثانيــة، عمــان، كليــة الأميرة ثروت.

المراجع الأجنبية

Adams, G. & Engelmann, S.(1996), **Research on Direct Instruction: 25 Years beyond DISTAR. Educational Achievement Systems**, Seattle, WA.

Adler, M. & Van Doren, C. (1972), **How to read a book**, Touchstone Publishing, UK.

Afflerbach, P. (1986) The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment processes. **National Reading Conference Yearbook**, Vol 35, 30-40.

Aldabes, I.M. (2005), **The effect of using reciprocal teaching and semantic mapping reading comprehension of upper basic stage students**, Unpublished Doctoral Dissertation, Amman Arab University, Jordan.

Al-Emami, Aida (2005), **The effectiveness of inductive and deductive methods in teaching relative clauses to first secondary students in Zarqa**, Unpublished master thesis, Hashemite University, Jordan.

Alfassi, M. (2004), Reading to Learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High School Students. **Journal Of Educational Research**, *97*(4), 171-184.

Alqatawneh, K.S. (2007), The effect of reciprocal teaching method on enhancing critical reading to skills of Jordan secondary school students. **Dirasat: Educational Sciences,** Vol 34.

Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007), Strategy Instruction in Reading Comprehension:, An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities*:* **A Contemporary Journal,** *5*(1), 41-57.

Barnes. M, Wilkinson. M, Khemani, E, Boudesquie. A, Dennis, M and Fletcher. J (2006), Arithmetic Processing in Children With Spina Bifida. **Journal of Learning Disabilities**. VO39, NO 2,PP174- 187.

Bauman, J. & Johnson, D. (1984), Reading instruction and the beginning teacher, Burgess Publishing Company, U.S.A.

Becker, W., & Carnine, D. (1980), Direct instruction: An effective approach for educational intervention with the disadvantaged and low performers. In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), **Advances in child clinical psychology**. New York: Plenum.

Binder, C. and Watkins, C.L. (1995), Precision teaching and direct instruction: Measurably superior instructional technology in schools. **Performance Improvement Quarterly**, 3, 74-95.

Borkowski, J.G. (1992), Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. **Journal of learning disabilities**, 25,253-257.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., Brown, S. (2002), Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis (CRESPAR-R-59). **Maryland: Publications Department, CRESPAR/Johns Hopkins University**.

British Health Ministry, (2012), Prevalence of Learning Disabilities: Yearly Statistics, **http://www.dh.gov.uk/en/index.htm**

Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982), Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. **Topics in Learning and Learning Disabilities**, 2, 1-17.

Brown, A., & Campione, J. (1994), Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), **Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice** (pp. 229–270). Cambridge, MA: MITPress.

Bryant, D. & Smith, D. & Bryant, B. (2007), **Teaching Students With Special Needs in Inclusive Classrooms**, Allyn & Bacon, U.S.A.

Bryant. Diane (2005), Commentary on Early Identification and Intervention For Student With Mathematics Difficulties. **Journal Of Learning Disabilities**. 38 (4), 340-345.

Burns, P., Roe, B., & Ross, E. (1984), **Teaching reading in today's elementary schools** (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Carnine, L. Carnine, J. & Karp, P. Weisberg (1988), Kindergarten for economically disadvantaged children, **Instruction Component**. 12(24), 95-109.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1999), **Language and learning disabilities**. London: Allyn & Bacon.

CDC (2012), The prevalence of Learning Disabilities for the years 1997–2010, **http://www.cdc.gov/Features/dsDev_Disabilities/**

Clark, L. (2003), Reciprocal Teaching Strategy and Adult High School Students. Retrieved from **http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED478116.**

Coyne, M. D., Zipoli, R. P., Chard, D. J., Faggella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L. E., & Baker, S. (2009), Direct Instruction of Comprehension: Instructional Examples From Intervention Research on Listening and Reading Comprehension. Reading & Writing Quarterly, 25(2-3), 221-245**.**

Cooper, J.D., Boschken, I., McWilliams, J., & Pistochini, L. (2000), **A study of the effectiveness of an intervention program designed to accelerate reading for struggling readers in the upper grades.** In T. Shanahan & F.V. Rodriguez-Brown. (Eds.), 4f}h yearbook of the National Reading Conference (pp. 477-486). Chicago: National Reading Conference.

Dettori. G., and Ott. M. (2006), Looking Beyond the Performance of Grave Underachievers in Mathematics. **Intervention in School And Clinic**. Vo. 41, No 4, PP. 201–208.

Dowker. A. (2005), Early Identification and Intervention for Students With Mathematics Difficulties. **Journal of Learning Disabilities**. VOL 38, No 4, pp 324–332.

Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (1997), **The Peabody Picture Vocabulary Test** (3rd. ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Services, Inc.

Durkin, Dolores. (1995), **Teaching them to read**. Align & Bacon Company, U.S.A.

Eckert, M. A., Leonard, C. M., Richards, T. L., Aylward, E. H., Thomson, J., & Berninger, V. W. (2003), Anatomical correlates of dyslexia: Frontal and cerebellar findings, **Brain Education**, 126(1), 193–203.

Edward. L, Anderson (2004), Education That Work, The Child is Always Right, Part Five. Direct Instruction, **This paper is based upon a talk that Dr. Anderson gave on August 2, 1994,** sponsored by the Chautauqua Institution, Chautauqua, New York.

Fawcett, A. J., Nicolson, R. I., & Maclagan, F. (2001), Cerebellar tests differentiate between groups of poor readers with and without IQ discrepancy**. Journal of Learning Disabilities**, 34, 119-135.

Flood, J., Lapp, D., Flood, S., & Nagel, G. (1992), Am I allowed to group? Using flexible patterns for effective instruction. **The Reading Teacher**, 45(8), 608-616.

Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2007), Effectiveness of Direct Instruction for Teaching Statement Inference, Use of Facts, and Analogies to Students With Developmental Disabilities and Reading Delays. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 22(4), 244-251.

Galaburda, A. M., Menard, M. T., & Rosen, G. D. (1994), Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 91, 8010-8013.

Geary. C, David (2006), Dyscalculia at an Early Ege; Characteristics and Potential Influence on Socio- Emotional Development. **Encyclopedia on Early Childhood Development,** Learning Disabilities, Center of Excellence For Early Childhood Development.

Glover, J., Ronning, R., & Bruning, R. (1990), **Cognitive psychology for teachers**. New York: Macmillan.

Grellet, F., (1995), **Developing Reading Skills, a Practical Guide to Reading Comprehension**, Cambridge University Press, UK.

Gronlund, N. (2003), **Writing instructional objectives for teaching and assessment** (7thed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Harris, K. & Smith, M. (1998), **Collaborative Secondary Teaching: A Casebook for Secondary Special and General Educators**, Pro ed, U.S.A.

Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J. & Weiss, M. (2004), **Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective Teaching**, 3rd ed, Allyn & Bacon; U.S.A.

Irteimeh, M. (2006), **The Effect of Reciprocal Teaching Model on Enhancing Reading Comprehension of Jordan Secondary School Students**, Unpublished master thesis, Mu`tah University, Jordan.

Kinder, D., & Carnine, D. (1991), Direct Instruction: What It Is and What It Is Becoming. **Journal of Behavioral**. 24(15), pp 242-236

Kinder. D, Kubina. R, Marchand-martella. N (2005), Special Education and Direct Instruction: An Effective Combination. **Journal Of Direct Instruction,** 5 (1), 1-36.

King, C. M., & Parent-Johnson, L. M. (1999), Constructing Meaning Via Reciprocal Teaching. **Reading research and Instruction**, 38 (3), 169-186.

knowledge in second graders. Journal of Learning Disabilities, 33, 325–333.

Lederer, J .M. (2000), Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms. **Journal of Learning Disabilities**, 33(1), 91-106.

Lerner, J. & Kline, F. (2006), **Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies**. USA Wadsworth Publishing .10th edition.

Lindblom, C,T, (2000), **Reciprocal Teaching: From Words to Meaning**, Unpublished Master thesis, Pacific Lutheran University.

Lyon. R (1996), Special Education for Students with Disabilities. The Future of Children, **Reading Instruction**, 6 (1), pp 53-68.

Magliaro, S. G., Lockee, B. B., & Burton, J. K. (2005), Direct Instruction Revisited: Akey Model for Instructional Technology. **Educational Technology Research & Development**, *53*(4), 41-55.

Manis, F.R., Doi, L.M., & Bhadha, B. (2000), **Naming speed, phonological awareness, and orthographic**.Allyn & Bacon, U.S.A.

Marchanl. M, Sloucum. T, Martella. R (2004), **Instruction to Direct Instruction**. Boston; Allys and Bacon.

Marzano. R, Pickering. D, And Pollock. J (2001), **Classroom Instruction That Works. Research Based Strategies for Increasing Student Achievement**, (2nded). USA: ASCD, McREL.

McLaughlin, M., & Allen, M. (2002). **Guided Comprehension: A Teaching Model for Grades 3-8**. Newark DE: The International Reading Association, Inc.

Mercer. C, Pullen P. (2008), **Teaching Students with Learning Problems**. 7th edition, New Jersey.

Miles, T., Haslum, M. & Wheeler, T.(1998), Gender ratio in dyslexia, **Annals of Dyslexia**, 48 (1), pp 27-55.

Oczkus, L.D. (2003), **Reciprocal Teaching at Work: Strategies for Improving Reading Comprehension**. Orinda, CA: The International Reading Association, Inc.

Osmon. D, Smerz. J, Braun. M, Plambeck. E (2006), Processing Abilities Associated with Math Skills in Adult Learning Disability. **Journal Of Clinical and Experimental Neuropsychology**. 28. 84-95.

Palincsar, A.S. & Brown, A. (1984), Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering And Comprehension Monitoring Activities. **Cognition and Instruction**, 1(2), 117-175.

Palincsar, AS. (1986), The Role of Dialogue in Scaffolded Instruction. **Educational Psychology**, 21, 71-98.

Peelle, J.E., McMillan, C., Moore, P., Grossman, M., Wingfield, A., (2004), Dissociable Patterns of Brain Activity During Comprehension of Rapid and Syntactically Complex Speech: Evidence from fMRI. **Brain Lang**. 91, 315–325.

Pennington BF, Smith SD, Kimberling WJ, Green PA, Haith MM. (1987), Left-Handedness and Immune Disorders in Familial Dyslexics. **Arch Neurol**; 44: 634–9.

Perkins, D. (1993), American Educator: **The Professional Journal of the American Federation of Teachers;** v17 n3, pp. 28-35.

Politt, R.; Pollock , J. & Waller, E. (2004), **Day-to-Day Dyslexia in the Classroom**, 2nd edition, Routledge Publising, U.S.A.

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009), Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. **Reading & Writing Quarterly**, *25*(2-3), 125-138.

Seman. M (1996), The Effect of Direct Instruction of Teacher Effectiveness and Student Performance in Integrated Math Elementary Math Classes. **D.A.I**. 56 (8),3082

Shalev. RS, Manor. O, Groos. V. (2005), Developmental Dyscalculia: Prospective Six-year Follow-up. **Journal of Developmental Med Child Neural** . Feb- 47(2)121-5.

Shaw, S. F., & Cullen, J. P. (1995), Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. **Journal Of Learning Disabilities**, 28(9), 586.

Slater, W.H. & Hortsman, F.R. (2002). Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students: The Case for Reciprocal Teaching. **Preventing school failure**, 46(4}, 163-166.

Smith, Deborah. (2004), **Introduction to Special Education**. Fifth Ed, NewYork, Boston.

Spivey, N. R., & Cuthbert, A. (2006). Reciprocal Teaching of Lecture Comprehension Skills in College Students. **Journal of Scholarship of Teaching and Learning**, 6(2), 66-83.

Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving Students' Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching. **Learning and Instruction**, *19*(3), 272-286.

Sternberg. R (1994), **Thinking And Problem Solving**. U.S.A, Academic Press.

Van Den Bos, K. P., Nakken, H., Nicolay, P. G., & Van Houten, E. J. (2007), Adults With Mild Intellectual Disabilities: Can Their Reading Comprehension Ability be Improved? **Journal of Intellectual Disability Research**, *51*(11), 835-849.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading/ Learning Disabilities. **Exceptional Children**, 69, 391–411.

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes.** (M. Cole, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, R. (1988) Causal Relations Between the Development of Phonological Processing Abilities and the Acquisition of Reading Skills: A Meta-Analysis, **Merrill-Palmer Quarterly**, 34, 261-279.

Weedman, D. L. (2003), Reciprocal Teaching Effects Upon Reading Comprehension Levels on Students in 9th Grade. **Dissertation Abstracts International**, *64*(01), 98A.

Wesley. C, and Gersten. R (2001), Follow-up of Follow Through: The Later Effects of the Direct Instruction Model on Children in Fifth and Sixth Grades. **Journal of Direct Instruction .** 3 (2), Winter.

Wolf, M., Bowers, P.G., & Biddle, K. (2000). Naming Speed Processes, Timing, and Reading: a Conceptual Review. **Journal of Learning Disabilities**, 33, 387–407.

Wong. B (2004**), Learning About Learning Disabilities**. U.S.A. Academic Press.

ملحق

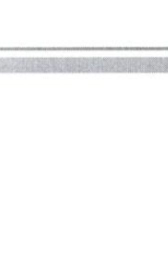
(1)

الـدرس

١٢

توماس أديسون

أسامة حوحو



وُلِدَ توماس أَلْفا أديسون عامَ ألفٍ وثمانمِئَةٍ وسَبعةٍ وأربعينَ (١٨٤٧م) في وِلاية (أوهايو) الأمرْيكيةِ ، ثُمَّ انتقلَ أَهْلُهُ وَهُوَ في السَّابعةِ مِنْ عُمْرِه إلى ولايَةِ (ميتشيغان) ، وهناكَ التَحَقَ بإحدى مدارِسِها ، وَفْقَ ما سَمَحَتْ به مَوارِدُ أهلِهِ الماليةُ المَتواضِعَةُ، وتَولَّتْ والِدَتُه تدريسَهُ، فاسْتطاعَتْ أَنْ تَغْرِسَ في نَفْسِهِ حُبَّ العِلْمِ ، وأَهَمِّيَّتَهُ للإنسانِ.

عندما بَلَغَ أَديسون الثانيةَ عَشْرةَ مِنْ عُمْرِه ، أَنشأَ لِنَفْسه في إحدى عَرباتِ القِطارِ القَديمةِ مَكاناً صَغيراً يُمارِسُ فيه هوايتَهُ في الاخْتِراعِ ، لكنَّهُ تَسبَبَ في إشْعالِ النّارِ في العَرَبَةِ ، كما أُصيب في حادثٍ ، حينَ كان يحاوِلُ اللَّحاقَ بالقِطارِ ، مما أَدّى إلى تَمزُّقٍ في طَبْلَتَيْ أُذُنَيه، وإصابَتِه بالصَّمَمِ الكامِلِ .

تَغْرِس : تثبِّت.

لقد أَتاحَتْ له إصابَتُهُ بالصَّمَمِ، التَّفرُّغَ للقراءَة والتَّفْكيرِ في اختْراعاتِه ، فَبنَى لِنَفْسِه عامَ ألفٍ وثمانمِئَةٍ واثنينِ وسبعينَ (١٨٧٢م) وَرْشَةَ عَمَلٍ في بَلْدةِ (منلو بارك) ، يُجْري فيها تَجارِبَه، وكانت هذه الورشَةُ أوّلَ مُخْتَبَرٍ للأَبْحاثِ في أمْريكا، وتَطَورَّتْ مَعَ الأَيامِ ، حتّى أَصْبَحَتْ شَرِكَةَ (جنرال إلكتريك) الشَّهيرةَ اليَوْم. وقد اسْتطاع أديسون في غُضونِ بِضْعِ سنواتٍ ، أَنْ يُنْجِزَ عَدَداً من الاخْتِراعاتِ، مِنْها : التِلغْرافُ الآليُّ (نِظام الإبراق) ، وباعها لإحْدى الشَّركاتِ ، بمبلغٍ كَبيرٍ من الدولاراتِ التّي اسْتَثْمرَها في تَطْويرِ وَرْشَتِه ،

مُخْتَبر : مكان معدٌّ للاخْتِباراتِ والتحليلاتِ الكمياويةِ وغيرها.

غُضون : أثناء.

فتمكَّنَ بَعْدَهَا مِنَ اخْتِراعِ الحاكي أو جهازِ تَسْجيلِ الصَّوْتِ ، فَذاعَ صيتُهُ واتَّسعَتْ شُهْرَتُهُ .

التَمسَ أديسون المالَ الضَروريَّ ، لمواصَلَةِ اختراعاتِه ، من أحدِ بُنوكِ نيويورك ، مُؤكِّداً أنّهُ يَسْتَطيعُ اخْتراعَ المِصْباحِ الكَهربائيِّ ، في سِتَةِ أَسابيعَ ، مما شَجَّعَ البَنْكَ على وضعِ مَبْلغٍ من المالِ تَحْتَ تَصَرُّفِه . ولَمْ تَمضِ مُدَةٌ وَجيزةٌ ، حتّى أقامَ مَعْرضاً ، عَرَضَ فيه مِصْباحَهُ الكَهربائيَّ ، وكانَ ذلك في الواحدِ والعِشْرينَ من تشرينَ الأوَّلِ عام ألفٍ وثَمانِمئةٍ وتِسْعةٍ وسَبْعينَ (١٨٧٩ م). وَلَمْ يَكُنْ قَدْ جاوزَ الثّانيةَ والثّلاثينَ من العُمْرِ .

لَقَدْ بَلَغَ عَدَدُ اخْتراعاتِ أديسون ألفاً وسبعةً وتسعينَ (١٠٩٧) اخْتراعاً ، أنْجزَها كُلَّها وسَجَّلها باسْمِه أثناءَ حَياتِه ، وسُمِّيَ لذلكَ بساحرِ (منلو بارك) . وقَدْ حوَتْ مُخْتَرَعاتُه فيما حوَتْ جِهازاً لعَرْضِ الصُّورِ المتَحَرِّكَةِ ، والكاميرا السينمائيَّة ، والحاكي ، والتلغْرافَ الآليَّ (نظامُ الإبْراقِ) . ويَظَلُّ المِصْباحُ الكَهْرَبائيُّ أَهمَّ اخْتراعاتِ أديسون على الإطْلاقِ ؛ فهوُ الّذي حَلَّ مَحَلَّ مِصْباحِ الزَّيتِ ، ووَضَعَ حَدّاً لعَصْرِ البُخارِ ، وكانَ انطلاقَةً لظهورِ حَضارةِ القَرْنِ العِشرينَ ، الّتي قامَتْ على الكَهْرَباءِ . ويَعْجَبُ الإنسانُ لأمْرِ هذا المخْتَرِعِ ؛ فَقَدْ أنْجزَ من المبْتَكَراتِ ما لمْ يُنْجزْه المخْتَرعونَ - من أبناءِ عَصْرِه - مُجْتَمعينَ ، واتَّسعتْ شُهْرتُه نظراً للآثارِ المهمَّةِ الَّتي تَرَكَتْها مُخْتَرَعاتُهُ على الحياةِ المعاصرةِ . وقَد يَظُنُّ بَعْضُ النَّاسِ أنَّ العبقريةَ التي فُطِرَ عليها أديسون هي السِرُّ الّذي جَعلهُ ساحرَ اختراعاتٍ ، لكنَّ أديسون يُجيبُ عن ذلك بقولِه : «أنا مَدينٌ للفِطْرَةِ بنسبةِ ١٪ ، ومَدينٌ للدَّأَبِ والعَمَلِ المتواصلِ بنسبةِ ٩٩٪» .

العبقرية : قوة الابتكار .

الفِطْرَة : طبيعة الإنسان التي لم تُصَب بعيب .

الــدرس

١١

حِكْمَةُ قاضٍ

ليف تولستوي

أرادَ أحدُ الأُمراءِ أنْ يَتحَقَّقَ بِنفسِهِ مِنْ صِحَّةِ ما قيلَ لَهُ، عَنْ وُجودِ قاضٍ عادلٍ في إمارَتِه، يُشَخِّصُ الحَقيقَةَ في الحالِ، ولا يَسْتَطيعُ أحَدٌ مِنَ المُحْتالينَ خِداعَهُ، فَتَنَكَّرَ الأميرُ في زِيِّ تاجِرٍ، وامْتَطى جَوادَهُ مُتَوَجِّهاً إلى المَدينةِ الّتي يُقيمُ فيها القاضي، وعِنْدَ مَدْخَلِ المَدينةِ اقْتَربَ مِنْهُ رَجُلٌ كَسيحٌ يَلْتَمِسُ صَدَقَةً، فأعْطاهُ، ثُمَّ واصَلَ طَريقَهُ، فإذا الكَسيحُ يَتَشَبَّثُ بِردائِه .

التَفَتَ التّاجِرُ إلى الكَسيحِ، وسَأَلَهُ: ما الّذي تُريدُه بَعْدُ؟ أَلَمْ أُعْطِكَ صَدَقَةً؟

قالَ الكَسيحُ : بَلى، ولكِنْ اعْمَلْ مَعي مَعْروفاً، وخُذْني إلى ساحَةِ المَدينةِ ، فأجابَهُ إلى طَلَبِه، وأرْدَفَهُ خَلْفَهُ، وفي السّاحَةِ رفَضَ الكَسيحُ النُّزولَ عَنْ ظَهْرِ الجَوادِ .

فَنَهَرَهُ التّاجِرُ قائلاً : ما الّذي يُجْلِسُكَ؟ هيّا انْزِلْ، لقَدْ وَصَلْنا .



قالَ الكَسيحُ : ولِمَ النُّـزولُ والجَوادُ مِلْكي؟ وعِنْدما احْتَدَّ بَيْنَهُما النِّقاشُ، تَجَمَّعَ النّاسُ حَوْلَهُما، واقْتَرحوا عليهِما الذَّهابَ إلى القاضي.

يُشَخِّص : يَعيّن ويميّز
امتَطى : ركب
يَلتَمِس : يَطْلُب
تَشَبَّث : تعلّق
أرْدَفه : أركَبَه خلفه
احتَدّ : اشتدّ

مَضى الاثنانِ إلى القاضي ، وكانَ النّاسُ مُتَجَمِّعينَ في المَحْكَمَةِ، والحاجِبُ يُنادي على المُتَخاصِمينَ حَسَبَ الدَّوْرِ ، فاستَدْعى القاضي نَجّاراً وسَمّاناً، كانا يَتَنازَعانِ نُقوداً بِيَدِ النَّجار.

يتنازعان : يختلفان ويتشادان

قال النَّجّارُ : اشْتَرَيْتُ من هذا الشَّخصِ سَمْناً ، وعِنْدما أخْرَجْتُ مِحْفَظَتي لأنْقُدَه الثَّمَنَ، اخْتَطَفَها مِنْ يَدي مُحاوِلاً انْتزاعَ النُّقود، وهكذا جِئْنا إليكَ، يَدُهُ على يدي ومِحْفَظَتي، ولكنَّ النُّقودَ نُقودي.

لأنقده : أُعطِيَهُ نقداً

أمّا السَّمّانُ فقالَ : هذا كَذِبٌ . جاء النَّجّارُ إليَّ لِيَشْتريَ سَمْناً ، وبَعْدَ أنْ مَلأتُ له إبْريقاً كامِلاً، طَلَبَ مِنّي أنْ أَفُكَّ له قِطْعَةً ذَهَبِيَّةً ، فأخْرَجْتُ المِحْفَظَةَ، ووَضَعْتُها على الطاوِلَةِ فَأخَذَها وأرادَ الهَرَبَ ، فامْسَكْتُ به من يَدِه، وَجِئْتُ به إلى هُنا .

صَمَتَ القاضي، ثُمَّ قالَ : اتْرُكا النُّقودَ هنا، وتَعالا غَداً .

وعِنْدَما حانَ دَوْرُ التّاجِرِ والكَسيحِ ، قَصَّ التّاجِرُ ما حَدَثَ ، ثم أشارَ القاضي للكَسيحِ أنْ يأتي بِحُجَّتِه .

قالَ الكَسيحُ : هذا كَذِبٌ كُلُّهُ . كُنْتُ مُمْتَطِياً جَوادي في ساحةِ المَدينةِ ، أمّا هُوَ فَقَدْ كانَ جالِساً على الأرْضِ ، فَطَلَبَ مِنّي أنْ أحمِلَهُ، فَسَمَحْتُ لَهُ بِرُكوبِ الجَوادِ ، وَنَقَلْتُهُ إلى المَكانِ الّذي يَرْغَبُ ، ولكنَّه لَمْ يُرِدِ النُّزولَ، وادَّعى مِلْكِيَّتَهُ للجَوادِ. فَكَّرَ القاضي ، ثم قال : اتركا الجَوادَ عندي، وتَعالا غداً .

بحجته : بدليله وبرهانه

في اليَومِ التّالي اجْتَمَعَ المُتَخاصِمونَ لِلاسْتِماعِ إلى حُكْمِ القاضي، فَتَقَدَّمَ النَّجارُ والسَّمّانُ أوّلاً لِمَعْرِفَةِ الحُكْمِ .

قالَ القاضي للنَّجارِ : النُّقودُ مِلْكُكَ، ثم أشارَ إلى السَّمّانِ قائِلاً : أمّا هذا فاضْرِبوهُ بالعَصا خمْسينَ مَرَّةً .

ثُمَّ اسْتَدعى الحاجِبُ التّاجِرَ والكَسيحَ ، فوقَفا بين يَدَيِ القاضي لِسَماعِ الحُكْمِ .

سأَلَ القاضي التّاجِرَ : هل تَستطيعُ مَعْرِفَةَ جوادِكَ من بَيْنِ عِشْرينَ جَواداً ؟

قال التّاجِرُ : نَعَمْ.

سأَلَ القاضي الكَسيحَ : وأَنْتَ ؟

قالَ الكَسيحُ : نَعم.

ثمَّ أَخَذَهما القاضي إلى الإسْطَبْل ، فَأَشارَ التّاجِرُ في الحالِ إلى جَوادِهِ ، وَقَدْ مَيَّزهُ مِنْ بَيْنِ عِشْرينَ جَواداً . وكذلكَ تَعرَّفَ الكَسيحُ على الجَواد.

عادَ القاضي إلى مَكانِه، وقالَ للتّاجِرِ : الجَـوادُ جَوادُكَ فَخُذْهُ . أَمَّا الكَسيحُ فاضْرِبوهُ بالعَصا خَمسينَ مَرَّةً. بَعْدَ انْتِهاءِ المُحاكَمَةِ ذهبَ القاضي إلى بَيتِهِ، فَسار التّاجِرُ خَلفَهُ.

فالتَفَتَ القاضي إليهِ وسَأَلَهُ : ما الّذي تُريدُهُ ؟ أمْ أنَّكَ غَيرُ راضٍ عن قَراري ؟

اجابَ التّاجِرُ : بَلى، ولكنَّني أَرَدْتُ أنْ أَعْلَمَ كَيْـفَ عَرَفْتَ أَنَّ النُّقودَ مِلْكُ النَّجارِ وَلَيْستْ للسَّمّانِ، وأَنَّ الجوادَ لي، ولَيْسَ للكَسيحِ ؟

قالَ القاضي : أمّا أمْرُ النَّجّارِ والسَّمّانِ، فَقَدْ وَضَعْتُ النُّقودَ في قَدَحِ ماءٍ ، ثمَّ نَظَرْتُ اليومَ صباحاً إلى القَدَحِ لأَرى ما إذا كانَ السَّمْنُ طافِياً على سَطْحِ الماءِ، فَلَوْ كانتِ النُّقودُ عائدَةً للسَّمّانِ، لكانَتْ مُلَوَّثَةً بيديْه الدَّسِمَتَيْنِ، ولَطَفا السَّمْنُ في القَدَحِ . وأمَّا مَعْرِفَةُ مالكِ الجَواد فكانَتْ أَصْعَبَ ، فالكَسيحُ أَشارَ مِثْلَكَ في الحالِ إلى الجَوادِ من بَيْنِ عِشرينَ جَوادا، ولكنَّني لم أَقُدْكُما إلى الإسْطَبْلِ لأَرى ما إذا كُنْتُما سَتَتَعَرَّفانِ على الجوادِ؛ بل لأرى أيُّكُما سَيَتَعَرَّفُ عليه الجَوادُ؛ عِنْدَما اقْتَرَبْتَ أنت منْه التَفَتَ برَأْسِهِ، وَمَدَّهُ إليْكَ ، وعِنْدَما اقتربَ الكَسيحُ إليهِ رَفَعَ أُذُنَيْهِ وقائِمَتَهُ مُسْتَنْكِراً ، وهكذا عَرَفْتُ أنَّكَ صاحبُ الجواد.

فَقالَ التّاجِرُ انذاك : أنا لَسْتُ تاجِراً ، بَلْ أنا أميرُ البِلاد، جِئْتُ إلى هُنا لأَعْرِفَ حقيقةَ ما يُقالُ عَنكَ، وها أَنا أَرى الآنَ أَنَّكَ قاضٍ حَكيمٌ ، فاطْلبْ مِنّي ما شِئْتَ لأكافِئَكَ بِه .

قالَ القاضي : شُكْراً لَك أيُّها الأميرُ ، فأنا لا أحْتاجُ مُكافَأَةً على أداءِ عَمَلي بِصِدْقٍ وإخْلاصٍ.

ملحق (1)

الاختبار القبلي

توماس أديسون

س1 ما هي هواية أديسون المفضلة؟

أ – السياحة ب– الاختراع ج– القراءة د– كرة القدم

س2 أين كان أديسون يمارس هوايته؟

أ – في البيت ب– في المدرسة ج– في عربة القطار د– في الحديقة

س3 أصيب أديسون بالصمم نتيجة:

أ – تناوله دواء عن طريق الخطأ ب– حادث وهو يحاول اللحاق بالقطار

ج– سقوطه عن سطح المنزل د– انفجار أثناء إجراء تجربة علمية

س4 بعد أن أصيب أديسون بالصمم أصبح :

أ – حزيناً ب– مبتعدا عن الاختراعات

ج– متفرغا للقراءة والاختراع ج– كاتباً مشهوراً

س5 اقترض أديسون المال من البنك لكي :

أ – يشتري منزلاً ب– يشتري سيارة

ج– يواصل اختراعاته د– يشتري المصباح الكهربائي

س6 إن اختراع أديسون المصباح الكهربائي خلال ستة أسابيع يدل على أنه :

أ – بطيء جداً في العمل ب– يعمل بجهد كبير

ج– يحب عمله د– ملتزم بتعهده للبنك

س7 يعتبر المصباح الكهربائي من أهم اختراعات أديسون لأنه :

أ – حققه بوقت قصير

ب– كان انطلاقة للحضارة القائمة على الكهرباء

ج– وفر على الناس النقود د– أول اختراع له

س8 لقب أديسون بساحر (منلوبارك) لأنه :

أ – كان يقدم عروضا سحرية ب– كان يحب مشاهدة عروض السحر

ج– كل اختراعاته كانت في(منلوبارك) د– زعيم (منلوبارك)

س9 أي من هذه العناوين يناسب هذا الدرس :

أ – أعظم المخترعين ب– حادث القطار

ج– مدينة (منلوبارك) د– التلغراف

س10 تركز الفقرتان الأولى والثانية في الدرس على :

أ – اختراع المصباح الكهربائي ب– طفولة توماس أديسون

ج– بلدة (منلوبارك) د– اقتراض أديسون من البنك

ملحق (1)

الاختبار البعدي

حكمة قاضي

س1 لماذا تنكر الأمير في زي التاجر؟

أ – ليمشي في الأسواق
ب– ليشتري بضاعة
ج– ليتأكد من عدالة القاضي
د– ليركب الحصان

س2 ما سبب النزاع بين النجار والسمان؟

أ – سرقة السمن
ب– نزاع على المحفظة والنقود
ج– ضرب النجار السمان
د– شتم النجار للسمان وسبه

س3 كيف عرف القاضي أن النقود للنجار وليست للسمان؟

أ – وضع النقود في الماء
ب– سأل عن عدد النقود
ج– وجود الشهود
د– اعتراف السمان أنها ليست له

س4 كيف دل الجواد القاضي إلى معرفة صاحبه؟

أ – حرك رأسه نحو صاحبه
ب– ضرب رجليه فرحا بصاحبه
ج– أغمض عينيه لصاحبه
د– أصدر صوتاً ترحيباً بصاحبه

س5 اعتذر القاضي عن قبول المكافأة من الأمير لأنه :

أ – غني ولا يحتاج المال
ب– لم تعجبه المكافأة
ج– يحب عمله بصدق وإخلاص
د– خاف من الأمير

س6 رفض الكسيح النزول عن الجواد لأنه :

أ – صاحب الجواد
ب– لا يستطيع النزول
ج– قرر ادعاء ملكيته للجواد
د– توقع أن التاجر سيعطيه إياه

س7 تستطيع أن تستدل على حكمة القاضي من:

أ – تجمع الناس في المحكمة ب– قدرته على حل مشاكل المتخاصمين

ج– تنظيمه لقاعة المحكمة د– إعجاب الأمير به

س8 معنى كلمة (قاض) هي :

أ – الشخص الذي يدافع عن الناس

ب– الشخص الذي ينادي على الناس في المحكمة

ج– الشخص الذي يحكم بين الناس

د– التاجر الكبير

س9 معنى كلمة (حكمة) كما وردت في القصة :

أ – العدل ب– الذكاء ج– الصبر د–القناعة

س10 كلمة (الإسطبل) في النص تدل على :

أ – السوق ب– مكان وجود الجواد

ج–القصر د– قاعة المحكمة

الملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين ووجهة عمل كل منـهم

م	المحكم	جهة العمل
.1	الدكتورحاتم الخمرة	الجامعة الأردنية
.2	الدكتور إبراهيم عبدالله زريقات	الجامعة الأردنية
.3	الدكتورة منى عمرو	الجامعة الأردنية
.4	الدكتور عوني شاهين	جامعة مؤتة
.5	الدكتورمحمد عبدالرحمن	جامعة مؤتة
.6	الدكتورعماد نعامنة	وزارة التربية والتعليم
.7	الدكتور احمد السلامات	وزارة التربية والتعليم
.8	الدكتور خاالد االعواملة	وزارة التربية والتعليم
.9	السيدة يمنى الحجات	معلمة
.10	السيدة ايمان الامير	معلمة

ملحق (3)

استبانة التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية

كلية الدراسات العليا

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

حضرة المحكم المحترم،

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة بعنوان (مقارنة فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة المحددة). وقد قام الباحث ببناء اختبار قبلي واخربعدي يتضمنان درسين: الاول بعنوان (توماس أديسون)، والثاني بعنوان (حكمة قاضي) ماخوذين من منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وقد ألحقت بهما مجموعة من الأسئلة الاستيعابية بشكل اختيار من متعدد لأغراض استخراج دلالات الصدق والثبات.

وبما عرف عنكم من خبرة علمية وعملية في هذا المجال أكون ممتنا لو تكرمتم بإبداء رأيكم في الأسئلة المقترحة من حيث مناسبتها للمحتوى وسلامة الصياغة اللغوية، وإضافة أية ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة.

الباحث

بسام العبداللات

رقم السؤال	الفقرة	المحتوى		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
.1	لماذا تنكر الأمير في زي التاجر؟ أ – ليمشي في الأسواق ب- ليشتري بضاعة ج- ليتأكد من عدالة القاضي د- ليركب الحصان					
.2	ما سبب النزاع بين النجار والسمان؟ أ – سرقة السمن ب- نزاع على المحفظة والنقود ج- ضرب النجار السمان د- شتم النجار للسمان وسبه					
.3	كيف عرف القاضي أن النقود للنجار وليست للسمان؟ أ – وضع النقود في الماء ب- سأل عن عدد النقود ج- وجود الشهود د- اعتراف السمان أنها ليست له					
.4	كيف دل الجواد القاضي إلى معرفة صاحبه؟ أ – حرك رأسه نحو صاحبه ب- ضرب رجليه فرحا بصاحبه ج- أغمض عينيه لصاحبه د- أصدر صوتاً ترحيباً بصاحبه					
.5	اعتذر القاضي عن قبول المكافأة من الأمير لأنه: أ – غني ولا يحتاج المال ب- لم تعجبه المكافأة ج- يحب عمله بصدق وإخلاص د- خاف من الأمير					
.6	رفض الكسيح النزول عن الجواد لأنه: أ – صاحب الجواد ب- لا يستطيع النزول ج- قرر ادعاء ملكيته للجواد د- توقع أن التاجر سيعطيه إياه					
.7	تستطيع أن تستدل على حكمة القاضي من: أ – تجمع الناس في المحكمة ب- قدرته على حل مشاكل المتخاصمين					

	ج- تنظيمه لقاعة المحكمة د- إعجاب الأمير به					
.8	معنى كلمة (قاض) هي: أ – الشخص الذي يدافع عن الناس ب- الشخص الذي ينادي على الناس في المحكمة ج- الشخص الذي يحكم بين الناس د- التاجر الكبير					
.9	معنى كلمة (حكمة) كما وردت في القصة: أ – العدل ب- الذكاء ج- الصبر د-القناعة					
10	كلمة (الإسطبل) في النص تدل على: أ – السوق ب- مكان وجود الجواد ج-القصر د- قاعة المحكمة					

رقم السؤال	الفقرة	المحتوى		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
.1	ما هي هواية أديسون المفضلة؟ أ – السياحة ب- الاختراع ج- القراءة د- كرة القدم					
.2	أين كان أديسون يمارس هوايته؟ أ – في البيت ب- في المدرسة ج- في عربة القطار د- في الحديقة					
.3	أصيب أديسون بالصمم نتيجة : أ – تناوله دواء عن طريق الخطأ ب- حادث وهو يحاول اللحاق بالقطار ج- سقوطه عن سطح المنزل د- انفجار أثناء إجراء تجربة علمية					
.4	بعد أن أصيب أديسون بالصمم أصبح : أ – حزيناً ب- مبتعدا عن الاختراعات ج- متفرغا للقراءة والاختراع د- كاتباً مشهوراً					
.5	اقترض أديسون المال من البنك لكي : أ – يشتري منزلاً ب- يشتري سيارة ج- يواصل اختراعاته د- يشتري المصباح الكهربائي					
.6	إن اختراع أديسون المصباح الكهربائي خلال ستة أسابيع يدل على أنه : أ – بطيء جداً في العمل ب- يعمل بجهد كبير ج- يحب عمله د- ملتزم بتعهده للبنك					
.7	يعتبر المصباح الكهربائي من أهم اختراعات أديسون لأنه:					

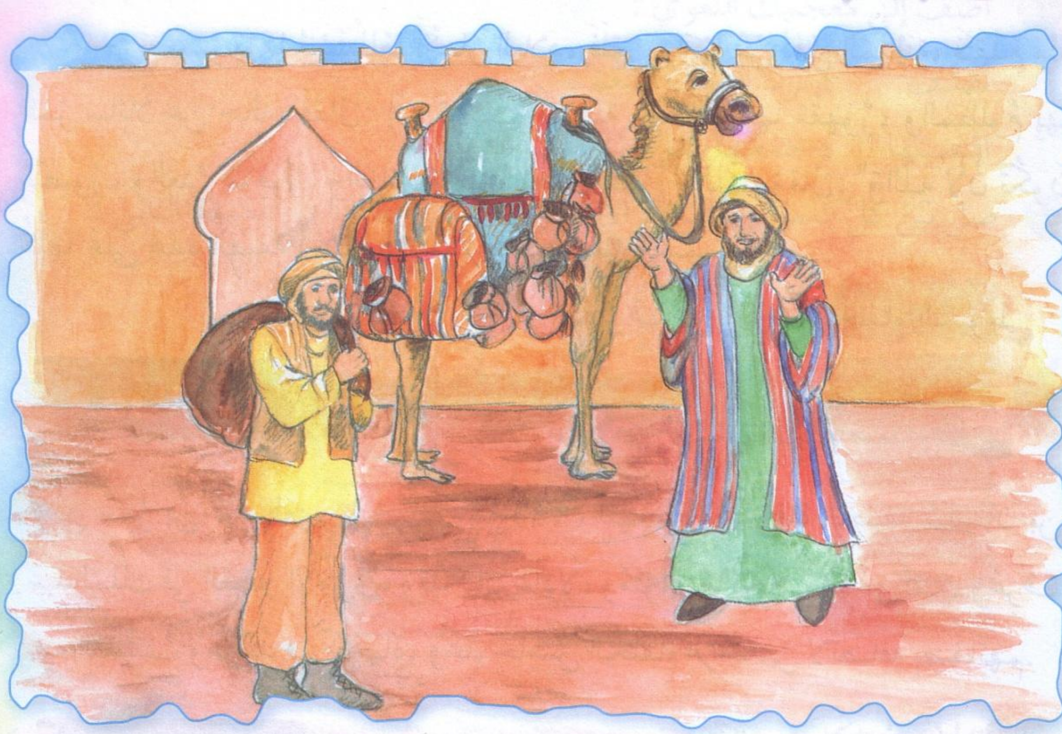
	أ – حققه بوقت قصير ب– كان انطلاقة للحضارة القائمة على الكهرباء ج– وفر على الناس النقود د– أول اختراع له					
8.	لقب أديسون بساحر (منلو بارك) لأنه : أ – كان يقدم عروضا سحرية ب– كان يحب مشاهدة عروض السحر ج– كل اختراعاته كانت في(منلوبارك) د– زعيم (منلوبارك)					
9.	أي من هذه العناوين يناسب هذا الدرس : أ – أعظم المخترعين ب– حادث القطار ج– مدينة (منلوبارك) د– التلغراف					
10.	تركز الفقرتان الأولى والثانية في الدرس على : أ – اختراع المصباح الكهربائي ب– طفولة توماس أديسون ج– بلدة (منلوبارك) د– اقتراض أديسون من البنك					

الملحق(4)

الوحدة الثانية

عُمَرُ بْنُ عَبْدِ العَزيزِ

نَصُّ القِراءَةِ



لُقِّبَ بخامِسِ الخُلَفاءِ الرّاشِدينَ؛ لِما تَحلّى بِهِ مِنْ صِفاتٍ تُشْبهُ صِفاتِ خُلفاءِ رَسُولِ اللّـهِ الأَرْبعةِ، حَكَمَ في الدَّوْلَةِ الأُمويّـة، وعُرِفَ بِعَدْلِـهِ وتَواضُعِهِ وتَقَشُّفِهِ وخَوْفِهِ مِنَ اللّـهِ. وَهَبَ نَفْسَـهُ للمُسْلِميـنَ طَمَعًا في رِضـاءِ اللّـهِ، وَرَغْبَةً في مـا عِنْدَهُ مِنْ خَيْرٍ وَثَوابٍ.

رَأَتْهُ زَوْجُهُ فاطمةُ باكِيًا فَقالَتْ: ما يُبْكيكَ يا عُمَرُ؟ قالَ: بَكَيْتُ خَوْفًا مِنْ سُؤالِ اللّـهِ عَنِ الفَقيرِ الجائِعِ في أقاصي البِلادِ، فَعَطَفْتُ عَلَيْهِ، أَملاً في رِضْوانِ اللّـهِ. وَاللّـهِ يَا فاطِمَةُ، لَقَدْ أشْفَقْتُ عَلى نَفْسي إشْفاقًا دَمَعَتْ لَهُ عَيْني.

ظَلَّ الخَليْفَةُ العادِلُ يَتَتَبَّعُ حاجاتِ النّاسِ حَتّى سَدَّها، فَلَمّا حَرَّرَ النّاسَ مِنْ ذُلِّ

الفَقْرِ، بَدَأَ يُحَرِّرُهُمْ مِنْ ذُلِّ العُبُودِيّة. قالَ يحْيَى بنُ سَعيدٍ : بَعَثَني عُمَرُ بنُ عَبْدِ العَزيزِ عَلى صَدَقاتِ إفْرِيْقيَّةَ ، فاقْتَضَيتُها وَطَلَبْتُ فُقَراءَ نُعْطيها لَهُم فَلَمْ نَجِدْ بِها فَقيرًا، وَلَمْ نَجِدْ مَنْ يَأْخُذُها مِنْهُم، فَقَدْ أَغْنَى عُمَرُ بنُ عَبْدِ العَزيزِ النّاسَ. قالَ : فَاشْتَريْتُ بِها رِقابًا فَأَعْتَقْتُهم.

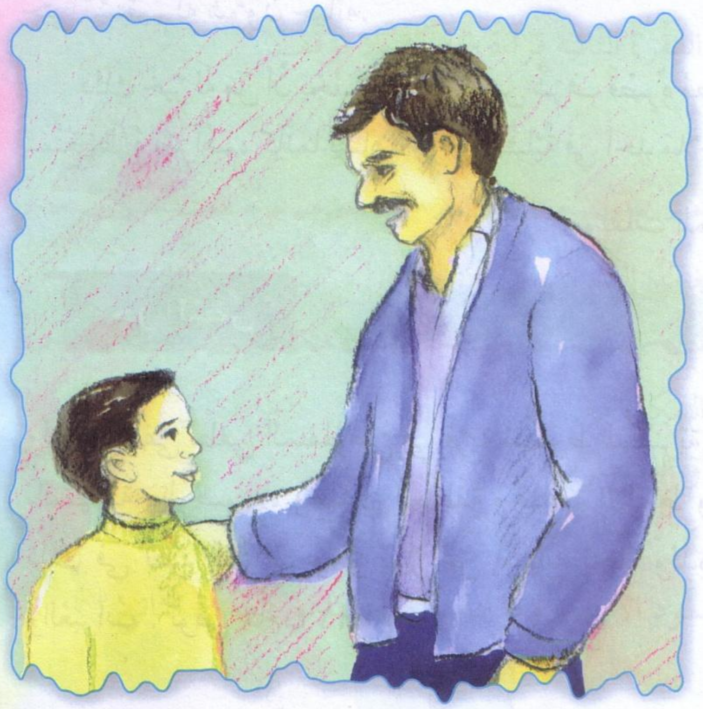
وخَرَجَ عُمَرُ يَوْمًا مُسْتَطْلِعًا أَخْبارَ البلادِ، فَلَقيَ راكِبًا مِنْ أَهْلِ المَدِيْنَةِ، فَتَقَدَّمَ مِنْهُ عُمَرُ سائِلاً عَنْ حالِهِ، فَقالَ: إنّي تَرَكْتُ المَديْنَةَ والظّالِمُ بِها مَقْهورٌ، والمَظْلومُ بِها مَنْصورٌ، والغَنِيُّ مَوْفورٌ، والعَائِلُ مَحْبورٌ، فَسُرَّ عُمَرُ بِذلِكَ، وَقالَ: "وَاللّـهِ لأَنْ تَكُونَ كُلُّها عَلى هَذِهِ الصِّفَةِ أَحَبُّ إليَّ مِمّا طَلَعَتْ عَلَيْهِ الشَّمْسُ".

بتصرف عن: تاريخُ الخُلَفاءِ/السُّيوطي

الوحدة الثّالثة

الابْنُ الصّالحُ

نصُّ القِراءةِ



لي وَلَدٌ وَحيدٌ في السّابِعةِ مِنْ عُمُرِه. لا أسْتَطيعُ - عَلى حُبّي إيّاهُ، وافْتِتاني بِهِ- أنْ أتْرُكَهُ مِنْ بَعْدي غَنيًّا، لأنّي فَقيرٌ. وَما أنا بِآسِفٍ عَلى ذلكَ، وَلا مُبْتَئِسٍ؛ لأنّي أرْجو بِفَضْلِ اللّهِ وَعَوْنِه، وَرَحْمَتِه وإحْسانِهِ، أنْ أتْرُكَ لَهُ ثَرْوَةً مِنَ العَقْلِ والأَدَبِ،هيَ عِنْدي خَيرٌ أَلْفَ مَرّةٍ مِنْ ثَرْوَةِ الفِضّةِ وَالذّهَبِ.

أُحِبُّ أَنْ يَنْشأَ مُعْتَمِدًا عَلى نَفْسِهِ في تَحْصيلِ رِزْقِهِ ، وَتَكْوينِ حَياتِهِ ، لا عَلى شيْءٍ آخَرَ، وَأَتَمَنّى ألاّ يَأكُلَ إلّا مِنَ الخُبْزِ الَّذي يَصْنَعُهُ بِيَدِه، يَنشَأُ عَزوفًا عَيُوفًا مُتَرَفِّقًا، لا يتَطَلّعُ إلى ما في يَدِ غَيرِه، وَلا يَسْتَعْذِبُ طَعْمَ الصّدَقَةِ والإحْسانِ.

أُحِبُّ أنْ يَنْشأَ رَجُلاً، ولا سَبيلَ إلى الرّجولةِ إلاّ مِنْ ناحيَةِ العَمَلِ. وَقَلّما يَعْمَلُ أَحَدُنا إلاّ بدافعٍ مِنَ الضّرورَةِ والحاجَةِ. وَفَرْقٌ بَيْنَ الغَنيِّ الَّذي يَعْمَلُ لِتَنْميَةِ ثَرْوَتِه، وَتَعْظيمِ شَأنِها حِرْصًا وزيادةً، وَبَيْنَ الفَقيرِ الَّذي يَعْمَلُ لتَحْصيلِ قُوتِهِ، وَسَدِّ حاجاتِ يَوْمِه.

أُحِبُّ أنْ يَعيشَ فَرْدًا مِنْ أفرادِ هذا المجُتْمعِ الهائلِ المُعْتَرِكِ في مَيْدانِ الحَياةِ، يُصارِعُ العَيْشَ وَيُغالِبُه، ويُزاحِمُ العاملينَ بِساعِدَيهِ، ويُفكِّرُ ويتروّى، ويَجوبُ ويخْتَبِر، ويُقارنُ الأُمورَ بِمِثْلِها، وَيَسْتنتجُ نَتائجَ الأَشْياءِ مِنْ مُقدّماتِها، وَيَعْثرُ مرَّةً، وَينهَضُ أُخْرَى، وَيخُطِئُ حينًا، ويُصيبُ حينًا، فَمَنْ لا يُخطِئُ لا يُصيبُ، ومَنْ لا يَعْثُرُ لا يَنهَضُ، حتى تَسْتقيمَ لَهُ شؤونُ حياتِه.

ذلكَ خَيرٌ لَهُ مِنْ أنْ يَجْلسَ في شُرْفَةٍ من شُرَفِ قَصْرِهِ مُطِلاً على العاملينَ المُجاهدينَ، يَتمَتَّعُ نظرُهُ بِمَرآهُم، كأنَّما يُشاهِدُ رِوايَةً تَمْثيلِيَّةً في أحَدِ مَلاعبِ التّمثيلِ.

مؤلفاتُ المنفلوطيِّ الكاملةُ (بتصرّف)

الوحدة الرابعة

الدَّواءُ في الغِذاءِ

نَصُّ القِراءَةِ



في أيّامِ الرَّبيعِ الزّاهِيَةِ المُشْرِقَةِ، عِنْدَما نُسَرِّحُ أَبْصارَنا في الحُقُولِ المُتَرامِيَةِ الأَطْرافِ نَرى الأزْهارَ فيها مِنْ كُلِّ نوعٍ وَلَونٍ. وَعِنْدَما نَقِفُ أمامَ الحَدائِقِ تَسْتَهْوينا النَّباتاتُ فيها، وَقَدْ نَسَّقَتْها أيْدينا لِنَتَذَكَّرَ عِنْدَئِذٍ أنَّ السُّرُورَ لَيْسَ في مُتْعَةِ العَيْنِ ، ولا في الرّائِحَةِ الزَّكِيَّةِ فَقَطْ ، وإنَّما في الفائِدَةِ الصِّحِّيَّةِ الّتي تُقَدِّمُها لَنا وَلأفْرادِ أُسَرِنا هَذِهِ الزَّهْرَةُ الفوّاحَةُ، أو تِلْكَ النَّبْتَةُ الشَّديدَةُ الخُضْرَةِ.

وَإذا ذَهَبْنا إلى السّوقِ لِنَشْتَرِيَ حاجاتِنا مِنْ بائِعِ الخَضْراواتِ، فَلْنَتَذْكُرْ أنّنا لا نَجِدُ

عِنْدَهُ الغِذاءَ وَحْدَهُ، وَإنَّما نَجِدُ الدَّواءَ أيْضًا؛ فَفي مُخْتَلَفِ أنْواعِ الخَضْراواتِ والفَواكِهِ الَّتي تَـحْفِلُ بِهـا الأسْـواقُ كَنْزٌ دَوائيٌّ نادِرٌ رَخيـصُ الثَّمَـنِ ، مَنَحَنا إيّاهُ الخالِقُ العَظيـمُ؛ وهُوَ الأصْلُ في بَقائِنا. وَهَذِهِ الخَضْراواتُ وَالفَواكِهُ تُقَدِّمُ لنا الغِذاءَ الكامِلَ وَالدَّواءَ الشّافي.

وَإذا أرَدْنا أنْ نُفيدَ مِنْ غِذائِنا إفادَةً تَجْعَلُ الجِسْمَ يَنْمو نُمُوًّا صِحِّيًّا، فَلْنُنَوِّعْ فيه: فَنَأكُلَ الفواكِهَ ، والخَضْراواتِ المُتَنَـوِّعَةَ، وَاللُّحـومَ ، وَالحُبـوبَ، وَ نَتَّبِعَ العـاداتِ الصِّحِّيَّةَ ، فـلا نُكْثِرَ مِنَ الطَّعامِ فَـوْقَ حاجَتِنا ، وَيَجبُ أنْ نَمْضُغَهُ مَضْغًا جَيِّدًا، وَلا نَنامَ بَعْدَ الأكْلِ مُباشَرَةً، وَلا نُدْخِلَ طَعامًا على طَعامٍ قَبْلَ أنْ تَهْضِمَ المِعْدَةُ ما فيها.

وَقَديمًا كَشَفَ سِرَّ الدَّواءِ الشّافي في الغِذاءِ الكامِلِ طَبيبٌ يونانِيٌّ مِنْ أكابِرِ الأطِبّاءِ هُوَ " أبُقْراطُ " أبو الطِّبِّ، فَقالَ كَلِمَةً ما زالَتْ حَقيْقَةً ماثِلَةً إلى يَومِنا هذا: طَعامُكُمْ دَواؤُكُمْ، وَدَواؤُكُمْ في طَعامِكُمْ. وَقَدْ أكَّدَ هذا الكَشْفَ مِنْ بَعْدِهِ طَبيبٌ مُسْلِمٌ بارِعٌ هُوَ شَيْخُ الأطِبّاءِ ابْنُ سِينا رَحِمَهُ اللّـهُ، الَّذي قالَ : اعْدِلْ عَنِ الدَّواءِ إلى الغِذاءِ.

بتصرف عن : (الغذاء لا الدّواء) للدكتور صبري القبّاني

الوحدة الخامسة

القُنْفُذُ

نَصُّ القِراءَةِ



(حِكايَةٌ مُتَرْجَمَةٌ)

بَيْنَما كانَ القُنْفُذُ يَحُثُّ خُطاهُ مُسْرِعًا، وجَدَ قِرْشًا على الطَّريقِ، وصادَفَ أنْ مَرَّ في هذا الوَقْتِ أحَدُ النُّبَلاءِ بِجانِبِهِ. وعِنْدَما رَآهُ القُنْفُذُ أطْبَقَ على القِرْشِ بِيَدِهِ. رَدَّدَ وكَأنَّهُ يُحَدِّثُ نَفْسَهُ: أمْلِكُ ما لا يَمْلِكُهُ هذا النَّبيلُ! أمْلِكُ مَا لا يَمْلِكُهُ هذا النَّبيلُ!

تَناهَتْ هذِهِ الكَلِماتُ إلى مَسامِعِ النَّبيلِ، فَلَمْ يُعْجِبْهُ ذلِكَ. وأمَرَ سائِقَ العَرَبَةِ بالتَّوَقُّفِ، وَسَأَلَ القُنْفُذَ: ما هذا الشَّيءُ الَّذي تَمْلِكُهُ ولا أمْلِكُهُ أنا؟ أجابَ القُنْفُذُ: هَذا هُوَ. وأطْلَعَهُ على القِطْعَةِ النَّقْدِيَّةِ النُحاسِيَّةِ الَّتي بَيْنَ يَدَيْهِ. غَضِبَ النَّبيلُ وأمَرَ سائِقَ العَرَبَةِ بِانْتِزاعِ القِطْعَةِ مِنْهُ.

فقالَ القُنفُذُ: إذَنْ هَذا صَحيحٌ، إنَّكَ لا تَمْلِكُ حَتَّى قِرْشًا واحِدًا. وإلاّ تَرَكْتَهُ لِي. اسْتَشاطَ النَّبيلُ غَضَبًا، ورَمَى بِالقِرْشِ أرْضًا وقالَ بِهُزْءٍ: خُذْ قِرْشَكَ ، فَإنَّنِي لَسْتُ بِحاجَةٍ إليهِ. ضَحِكَ القُنْفُذُ وهُوَ يُرَدِّدُ: لَقَدْ خافَ! لَقَدْ خافَ! لِذلِكَ رَمَى لِي بِالقِرْشِ، إنَّنِي أخَفْتُهُ وسَأذْهَبُ إلى الجَميعِ، وأُحَدِّثُهُم عَنْ جُبْنِ هَذا النَّبيلِ. عِنْدَ ذَلِكَ، قَفَزَ النَّبيلُ مِنَ العَرَبَةِ، وأرادَ الانْقِضاضَ عَلى القُنْفُذِ وهَدَّدَهُ قائِلاً: الآنَ سَتَعْرِفُ إنْ كُنْتَ أخَفْتَنِي أمْ لا؟ مَدَّ يَدَهُ، لِيَلْتَقِطَ القُنْفُذَ، لكِنَّ القُنْفُذَ التَوى وتَكَوَّرَ كالكُرَةِ. فَبَرَزَتْ إبَرُهُ عَلى جِلْدِهِ لِتَخِزَ مَنْ يَلْمِسُهُ.

صَرَخَ النَّبيلُ مِنْ شِدَّةِ الغَيْظِ مُتَوَعِّدًا وَدَخَلَ العَرَبَةَ، وأمَرَ السّائِقَ بِمُغادَرَةِ المَكانِ. أمَّا القُنْفُذُ فَأخَذَ يَرْقُصُ ويُرَدِّدُ وهُوَ يُتابِعُ العَرَبَةَ بِنَظَرِهِ: نَبِيلُنَا غَنِيٌّ، ولكِنَّ عَقْلَهُ صَغِيرٌ! نَبِيلُنَا غَنِيٌّ، ولكِنَّ عَقْلَهُ صَغِيرٌ! وهَكَذا سَخِرَ القُنْفُذُ كَثيراً مِنْ هَذا النَّبيلِ البَخيلِ والأحْمَقِ.

بتصرف عن : مِنْ حَكَايا الشّعوبِ السّوفيتيّةِ، تَرْجَمَةُ / حَمْدَةُ الزّعبي

الوحدة السادسة

الإذاعَةُ الأُرْدُنِيّةُ

نَصُّ القِراءَةِ



يفخرُ الأردُنُّ بمؤسَّساتِه كَفْخرِه بقيادَتِهِ وإنسانِهِ، تلكَ المؤسَّساتُ العَريقَةُ الّتي جَعَلَتِ الأردنَّ مَثَلاً يُحتَذى في العالَم. وَمِنْ تلكَ المؤسَّساتِ الّتي صَنعَتِ التّاريخَ والإنسانَ معًا، الإذاعةُ الأردنيّةُ؛ والّتي تَعودُ بدايتُها إلى انتهاءِ الانتدابِ البريطانيِّ عَلى فِلَسْطينَ عام ١٩٤٨م، وَقَدْ اختيرَتْ مدينةُ رامَ اللّه لتكونَ المقرَّ الأوّلَ لَها، وفي الأوّلِ مِنْ تِشرينَ الأوّلِ عامَ ١٩٥٦م افْتَتَحَ المغفورُ له بإذنِ اللّه الملكُ الحسينُ بنُ طلالٍ المحطّةَ الثّانيةَ في جبلِ الحُسَينِ بعمّانَ ؛ لإيصالِ صَوتِ الأردنِّ إلى عددٍ أكبرَ من المسْتَمعينِ، وللبدءِ في نَقْلِ الإذاعةِ مِن المحلِّيّةِ إلى نطاقِ العالَميّة.

وفي الأوّلِ من آذارَ لعـام ١٩٥٩م افْتَتَحَ المغفورُ لَهُ ـ بإذنِ اللّـهِ ـ الملكُ الحسَينُ ابنُ طَـلالٍ مَبنى الإذاعـةِ في مَنطقةِ أُمِّ الحيرانِ بعمّانَ، وأَلْقى جلالتُه – طيّبَ اللّـهُ ثَراهُ – كلمةً بهذهِ المناسبةِ بَدأها بالقولِ :

"بسمِ اللّهِ الرّحمنِ الرّحيمِ، أَفْتتحُ محطةَ الإرسالِ الجديدةَ للإذاعةِ الأردنيّةِ الهاشميّةِ " وأضافَ جلالتُه قائلاً:

"إنّ الأردنَّ اليومَ، وهو يُصغي إلى صوتِهِ الحيِّ المنافحِ عَنْ حِياضِ العُروبةِ والإِسْلامِ ، ويَحْمِلُ في ثناياهُ صورَ المجدِ، وتُشِعُّ من أعماقِهِ هالاتُ القداسةِ وأنوارُ الهدايةِ، إنّما يجدُ نفسَهُ قادرًا على إنارةِ الطّريقِ أمامَ السّائرينَ، وإضاءةِ السُّبلِ أمامَ السّالكينَ، وسبيلُه هو سبيلُ الرّحمنِ، ودعوتُه الخيِّرَةُ: وحْدَةٌ وتراحُمٌ وإخاءٌ".

ويرتبطُ بالإذاعةِ الأردنيّةِ محطّاتُ إرسالٍ في عمّانَ وعجلونَ والحَرّانةِ والشَّوْبكِ والعقبةِ ؛ ليصِلَ الصّوتُ إلى مُختلَفِ الأمْكنةِ وإلى النّاسِ جميعِهم، وتُقدِّمُ لهم تحليلاتٍ ومعلوماتٍ أساسيّةً في حقولِ السّياسةِ، والاقتصادِ، والرّياضةِ، والثّقافةِ، والعلومِ، وتعملُ على تعزيزِ الانتماءِ للوطنِ والأمّةِ، وتعزيزِ القيمِ الإنتاجيّةِ والسّلوكيّةِ الّتي توافقُ مُقوِّماتِ العملِ التّنمويِّ الشّاملِ، وإظهارِ النّهجِ التّربويِّ الجديدِ، والتّركيزِ على دَورِ المرأةِ في الرّيفِ والباديةِ والمدينةِ.

تهتَمُّ الإذاعةُ بالتّواصلِ مع المُسْتَمِعِ من ناحيةٍ ، والتّواصلِ بينَ المُسْتَمِعِ والمسؤولِ منْ ناحيةٍ أخرى. فهي تعْمَلُ عَلى فتحِ بابِ الحوارِ بينَ المواطنِ والمسؤولِ، ومتابعةِ شَكوى المواطنِ والإجابةِ عن استِفْساراتِه، والعملِ على ترسيخِ قواعدِ الحوارِ وتعزيزِ الانتماءِ، ومحاولةِ الوصولِ إلى حلولٍ معقولةٍ وسريعةٍ لقضايا المواطنينَ.

وثَمَّةَ برامجُ تعليميّةٌ ،واقتصاديّةٌ، وزراعيّةٌ، ودينيّةٌ، وثقافيّةٌ، وسياسيّةٌ تهدِفُ إلى تكوينِ الشّخصيّةِ المُتكامِلَةِ لدى المواطنِ وإبرازِ النّجاحِ الّذي حقّقَهُ الأردنُّ في مُخْتَلَفِ المجالاتِ.

وَلَقَدْ تمكّنتِ الإذاعةُ الأردنيّةُ مِنْ تدريبِ العديدِ مِنَ الخِبْراتِ الأردنيّةِ، في مختلفِ المجالاتِ الهندسيّةِ، والبرمجيّةِ في عمليّةِ بناءٍ مستمرةٍ للطّاقاتِ البشريّةِ وللمُعَدّاتِ، كَما أسهمتْ في تطويرِ الكفاياتِ الإذاعيّةِ العربيّةِ، ورَفَدَتِ العديدَ من مَحطّاتِ الإذاعةِ في العالَمِ العربيِّ بالمذيعينَ والفَنّيّينَ، وعَمِلَ عددٌ من مُذيعيها

المعروفين في الإذاعاتِ الدّوليّةِ.

ويَسْتَمِرُّ العَطاءُ والتَّطوُّرُ في عَهْدِ جَلالَةِ الملكِ عبدِ اللّه الثّاني ابْنِ الحُسين، حَيْثُ أصبَحَ الأردنُّ مَحَطَّ أنْظارِ الأشِقّاءِ والأصْدِقاءِ في أرْجاءِ العالَمِ في مَجالاتِ السِّياحَةِ، والاقتِصادِ، والتَّعليم، والتِّكنولوجيا الحَديثَةِ، والإعلامِ، والعِلاجِ. وتَزدادُ صورَةُ الأردنِّ إشراقًا في مواقِفِه القَوميَّةِ والدَّوليَّة، ويَجوبُ صوتُه الصّادِقُ آفاقَ الدُّنيا.

بتصرف عن : فاروق جرار / الإذاعةُ والتلفزيونُ في الأردنِّ

ملحق (5)

التدريس المباشر

أولا: عرض الدرس The Presentation of Lesson

هنالك خمس خطوات تعليمية مهمة يجب أن تظهر خلال مرحلة العرض للدرس ضمن نموذج التدريس المباشر، تتمثل الخطوة الأولى في مراجعة ما تم تعلمه سابقاً، وتتضمن هذه الخطوة التعريف أو اكتساب المهارات السابقة. أما الخطوة الثانية: فيتم فيها ذكر الهدف بطريقة مباشرة وواضحة تعكس ما سيتم تعلمه فعلاً. وفي الخطوة الثالثة: على المعلم أن يوضح للطلاب لماذا تعتبر هذه الأهداف ذات أهمية. وفي الخطوة الرابعة يتم بها توضيح النموذج والمهمات والأهداف. وأخيراً إتاحة الفرص للطلبة لتوظيف وممارسة ما تعلموه بمجرد الانتهاء من الخطوة الرابعة.

ويمكن تقديم الخطوات الثلاث الأولى بأي ترتيب يراه المعلم مناسبا، ولكن يجب إتمام الخطوات الثلاث للوصول إلى الخطوتين الرابعة والخامسة بالترتيب.

الخطوة الأولى (مرحلة المراجعة) The Review Section:

يقوم كل من المعلم والطلبة في هذه المرحلة بمراجعة ما تم تعلمه سابقا من مهارات ومعلومات اكتسبها الطلبة ومارسوها سابقا، وتعتبر متطلبات سابقة لتعلم مهارات جديدة. وتشمل هذه الخطوة الواجبات المنزلية، أو المناقشات التي يقوم فيها المعلم بهدف مراجعة الدروس السابقة. وكذلك قد يقوم المعلم بأنشطة تهدف إلى توظيف ما تعلمه الطلبة سابقا من مهارات ومفاهيم ومعارف، إذ تعتبر الأنشطة التي يمارس فيها الطلبة المهارات والمعارف السابقة ذات علاقة أساسية لفهم المعلومات والمهارات الجديدة.

الخطوة الثانية والثالثة (ذكر الهدف وأهميته) Explaining Goals and their importance:

يوضح فيها المعلم ما سيتم تعلمه في الدرس؛ حيث يقوم المعلم بذكر الأهداف وآلية سير العملية التعليمية، التي سيتحمل فيها الطلبة مسؤولية القيام ببعض المهام ذات العلاقة. ويعتقد بيركنز (Perkins, 1993) أن البساطة والوضوح في توضيح الدروس، تعد واحدة من أهم الشروط الأساسية للتعلم الناجح والفعال، على أن تشمل هذه البساطة ما يجب تعلمه بوضوح

وما هي معايير الإتقان. في حين يذكر ماجليرو وآخرون (Magliaro et al., 2005) وغرونلند (Gronlund ,2003) أن الأهداف المفهومة ضرورية ومهمة لكل من إنجاز المعلمين وتحصيل الطلبة.

الخطوة الرابعة: توضيح ونمذجة الأهداف والمهام (Explaining the Model)

يحتاج المعلمون في هذه المرحلة لتقديم مبررات شاملة للطلبة حول المادة التعليمية أو المهارات التي سيتم تعلمها، وعلى المعلم أن ينتقل بشكل متسلسل بين المواضيع الجزئية المختلفة بطريقة فعالة. إن ذلك يتيح الفرصة لتقديم المادة التعليمية الجديدة بشكل مجزأ وربط كل مهمة جزئية فيها بالمهمة الجزئية السابقة بطريقة واضحة. إضافة إلى ذلك فإنه يجب على المعلمين التنويع في استخدام الوسائل التعليمية، كالمعينات البصرية مثل الخرائط المفاهيمية والرسوم البيانية والتوضيحية، ومن ثم توظيفها داخل الصف لتحسين وتطوير فاعلية التدريس.

وتتصف دروس التدريس المباشر بالتعليمات الصريحة المباشرة والمتسلسلة بعناية والتي يتم نمذجتها من قبل المعلم، ففي أثناء سير العملية التدريسية يسمح نموذج التدريس المباشر للمعلم بإتاحة الفرص المتكررة للطلاب بممارسة المهارات المتعلمة باستقلالية، ومن ثم مراجعة المهارات الجديدة التي اكتسبها بعد فترة من الزمن.

الخطوة الخامسة: الممارسة والتطبيق The Practice

وهناك عدة خطوات أساسية يتم تطبيقها في مرحلة الممارسة في نموذج التدريس المباشر، وهي:

أولا: توجيه الممارسة Guidance

تتم هذه المرحلة تحت إشراف المعلم المباشر، وعلى المعلم البدء بالممارسة المستقلة التي يطلب فيها من الطالب أن يقوم بالعمل وحده، وعلى المعلم القيام بتقييم متقطع (متداخل) يتيح للطلبة توظيف المهارات والمعارف المتعلمة سابقاً، ويوصي بيركنز (1993) بضرورة تزويد الطلبة بفرص متكررة ومتنوعة يمارس فيها الطلبة المهارات المتعلمة.

يُعطى الطلبة في هذه المرحلة الوقت الكافي لممارسة المعارف والمهارات التي اكتسبوها حديثاً وبشكل مستقل، لذلك يحتاج الطلبة إلى إشراف مباشر من جانب المعلم. يمكن للطلبة العمل

في مجموعات صغيرة أو بشكل ثنائي، أو كل طالب وحده. وتعد المتابعة النشطة والتغذية الراجعة الصحيحة التي يقوم المعلم بتزويدها بشكل مباشر من الأمور الحاسمة والمهمة التي تساعد المعلمين على تقييم ما أتقنه الطلبة وما هو بحاجة إلى مراجعة.

ثانياً: العمل باستقلالية Working independently

يمارس فيها الطلبة المفاهيم الجديدة بشكل مستقل، لذلك يمكن أن تكون هذه المهام على شكل واجبات تنفذ في داخل الصف، أو في المنزل، يعتمد ذلك على مستوى الدعم المقدم للطلبة من قبل الأهل، فإذا لم يتابع الأهل هذه الواجبات فإنها سوف تتابع في المدرسة. علما بأن أهمية هذه الواجبات تتباين فيما لو كانت هذه الوجبات موجهه للطلبة في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية.

ثالثاً: التقييم Assessment

يتضمن التقييم عنصرين رئيسين: الأول جمع بيانات يومية تسهم في معرفة مستوى التحصيل لدى الطلبة، أما الثاني: جمع بيانات تمثل فترة زمنية طويلة، فصلية أو سنوية. إذ يحتاج المعلمون إلى جمع البيانات التقييمية التي تلخص مدى إتقان الطلبة للمهارات والمفاهيم المتعلمة؛ إذ يعتمد المعلمون على الاختبارات ونماذج التقييم المختلفة.

رابعاً: المتابعة والتغذية الراجعة Monitoring and feedback

يتم في هذه المرحلة تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الصحيحة، وكذلك المعززات، ونظراً لاكتساب الطلبة المعارف والمهارات الجديدة، يتم في هذه المرحلة إتاحة الفرص لهم لاستخدامها في ظروف ومواقف متنوعة. وهذا يسمح بتخفيف العبء عن الطلبة في حال تم إكسابهم معارف أيضاً، بحيث يضمن إتقان الطلبة للمعارف السابقة. فعند تقديم المعلمين لأهداف جديدة فإنهم يضمنون إتقان الطلبة لها قبل الانتقال لأهداف أخرى جديدة.

أشار فيجوتسكي (Vygotsky ,1978) إلى أهمية الإيماءات والتلقين الذي يستخدمه المعلم بهدف جعل الطلبة قادرين على استدعاء المعلومات المطلوبة، وبذلك يتمكن الطلبة من إظهار المهارات المرغوبة. ويسمى هذا النوع من المساعدة أو التعلم بـــ (Scaffolding) التي يمكن للمعلم نمذجة المهمة التعليمية عن طريقها ثم الانتقال تدريجياً وبحذر إلى تقديم المهمات للطلبة بشكل متدرج.

تعد التغذية الراجعة الصحيحة والمكافآت خطوةً أخيرةً، والتي يمكن تقديمها في أية مرحلة من مراحل التدريس، ويقترح بيركنز (1993) أن توفير التغذية الراجعة الصحيحة للطلبة. وهي واحدة من أهم الأنشطة التي تقدم أثناء التدريس.

وأشارت نتائج البحوث إلى العلاقة القوية ببين التغذية الراجعة الصحيحة والمعززات وبين مستوى التحصيل الأكاديمي. وإنها لنظرية قيمة تلك التي تتيح للطلبة رؤية وسماع فيما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أو خاطئة.

تعد المفاهيم والمبادئ والقواعد والاستراتيجيات المنتقاة بدقة وغيرها من التسهيلات الأكثر فاعلية وشمولية لاكتساب المعرفة.

تسهم الأفكار الكبيرة في ربط أفكار صغيرة مختلفة ومتنوعة وتجمعها معاً ضمن مجال واحد كالعلوم والرياضيات والقراءة والدراسات الاجتماعية. وتعتبر الأمثلة وليست المفاهيم الطريقة الأمثل لتوضيح محتوى المواد التعليمية للعديد من الطلبة ذوي الحاجات التعليمية المختلفة.

ملحق (6)

التدريس التبادلي

أولاً: سوف تقومون بالعمل من خلال مجموعات مصغرة يتم من خلالها تبادل أطراف الحديث مع زملاءكم.

ثانياً: العديد منكم سألني "هل أستطيع تدريس هذه الإستراتيجية لطلابي؟

إن التدريس التبادلي سوف يعطيك الفرصة للقيام بهذه التجربة ومن خلال أنشطة التدريس التبادلي سوف يتم تبادل الأدوار بين المعلم والطالب وفي بعض الأحيان ستكونون المعلمين وفي أحيان أخرى ستقومون بدور الطالب.

إن الاستراتيجيات المتعلمة والممارسة لتحسين مهارة الاستيعاب القرائي هي (التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص). وسوف تقوم بممارسة هذه الاستراتيجيات عند قراءة دروس الاستيعاب في كتاب اللغة العربية للصف الخامس، وفي كل أسبوع سوف تقوم بتقييم بسيط للتعرف إلى مدى تطور مهارة الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

وسوف نبدأ بتعلم كيفية عمل هذه الاستراتيجية خلال اليومين القادمين، ومن ثم سنقوم بممارستها فعلياً من خلال مجموعات مصغرة وفي الأسابيع القادمة ستكونون أكثر ارتياحاً وتقبلاً في استخدام الإستراتيجية آملين أن يصبح الطلاب قارئين جيدين ومستوعبين للنصوص القرائية، ليس فقط في مادة اللغة العربية ولكن لجميع المواد.

خطوات الإستراتيجية:

التساؤل (طرح الأسئلة)

تعتبر مهارة طرح الأسئلة / التساؤل من أهم الأدوار اللازمة لعملية التعلم في المدرسة وفي الحياة، فمعظم مناهجنا الدراسية تغطي مساحة واسعة من مهارة التساؤل.

أمثلة على طرح الأسئلة كما يستخدمها المعلمون:

الأسئلة الصفية، والأسئلة المباشرة، وأسئلة الدرس، وأسئلة الطلبة.

إن إحدى الاستراتيجيات التي سنمارسها خلال الأسابيع القادمة هي كيف نسال سؤالاً جيداً؟ وذلك عند قراءة نصوص الاستيعاب في كتاب اللغة العربية، ويجب علينا هنا أن نسأل حول معلومات مهمة في درس القراءة عوضاً عن المعلومات البسيطة.

فلنبدأ بتذكر بعض الكلمات المفتاحية (أدوات الاستفهام)، والتي تبدأ بها الأسئلة المختلفة (من ، ماذا، متى، أين، كيف، لماذا).

سوف نبدأ بطرح الأسئلة من خلال قراءة نص واستخدام الكلمات السابقة لطرح أسئلة مختلفة حول النص.

التدريب الأول: ومدته 20 دقيقة تقريباً:

سوف يقرأ الطلبة والمعلمون نصاً ويتم من خلاله طرح أسئلة مختلفة حول هذا النص.

بداية "سوف نقف عند نهاية كل جملة وسيبدأ الطلبة بطرح الأسئلة المختلفة، ومن ثم سيقوم المعلم بالطلب من الطلبة طرح أسئلةٍ حول الفقرة كاملة"، وسيشجع المعلم الأسئلة التي تركز حول فكرة النص الأساسية.

وسيقوم المعلم بعد ذلك بعرض نصٍ أمام الطلبة وسيطرح بعدها (3) أسئلة، وثم يطلب من الطلبة اختيار السؤال الذي يعتقد أنه يشمل الفكرة الأساسية في النص.

التدريب الجماعي:

بعد الممارسة السابقة سيقوم المعلم بتوزيع الطلبة على مجموعات يتكـــون مـــن (4–5) طلاب يتبادلون دور طرح الأسئلة بعد قراءة النصوص المختارة.

التلخيص:

ومن المهارات الأخرى المهمة والتي تساعد على فهم ما تتم قراءته، هي قدرة الطالـــب على تلخيص ما تمت قراءته.

ويمكن هنا طرح السؤال التالي (هل بالإمكان أن تذكروا لي ما هو التخليص؟).

التلخيص / هو عبارة عن جملة أو اثنتان تذكر أهم الأفكار الواردة في النص.

وعندما يطلب منك التلخيص يجب عليك أن تقوم بقراءة النص بتعمــق واختيــار أهــم المعلومات الواردة فيه، ويجب أن تكون قادراً على اختيار أو استنباط الفكرة الرئيسية في النص وفي كثير من الأحيان يمكن أن تجد جملة (عادة ما تكون في البداية) تمثل الفكرة الأساسية مــن وراء النص. ونذكر هنا ضرورة ترك المعلومات غير المهمة أو المكررة.

تدريب20 دقيقة:

سوف نقوم بممارسة مهارة التلخيص بداية من خلال اختيار الفكرة الرئيسية في الفقرات التالية: (أمثلة من الكتاب).

سيقوم المعلمون والطلبة بقراءة فقرات واردة من الكتاب المدرســي ومناقشــة الفكــرة الرئيسية من النص، وسنحاول اختيار جملة واحدة تعبر عن فكرة النص الأساسي وترك كل مـــا هو غير مهم.

ويطلب من المعلم تذكير الطلبة بالتسلسل وهو التعرف إلى الجملة الأساسية وترك كل ما هو غير مهم أو مكرر.

تدريب جمعي – 15 دقيقة

بعد الممارسة السابقة سيقوم المعلم بتوزيع الطلبة على مجموعات يتكون من (4–5) طلاب والذين سيتبادلون دور طرح الأسئلة بعد قراءة النصوص المختارة.

التنبؤ

ماذا نعني عندما نتنبأ بشأن الطقس، أن الأرصاد الجوية تتنبأ كيفيـــة التغيــرات التـــي ستحصل على الطقس ويقوم المتنبئون الرياضيون بشأن فوز أو خسارة فريقٍ ما.

والتنبؤ يعني / استخدام بعض الأبحاث والأدلة حول شيء ما لاقتراح تصور لما سيحدث مستقبلاً.

وعند القيام بعملية القراءة فإنه من المفيد القيام بتنبؤات حول ما سيحدث لاحقـاً. وذلــك لتحقيق الاندماج المناسب فيما نقرأه، وتالياً ستتابع القراءة لكي نتأكد من هذه التنبؤات، فمثلاً عند قراءة كتب التاريخ فإنه من المفيد أن نكون تصورات أو تنبؤات لاحقة من العنـــاوين الرئيســـية والفرعية لما سيحدث.

تدريب جمعي:

عند قراءة عنوان الدرس (حكمة قاضي) فماذا تظن أن المحتوى الذي يتضمنه الـــدرس، من يعطيني أسماء أخرى للدرس ولهذا العنوان (القاضي الذكي العادل، القاضي الحكــيم). ثـــم قراءة فقرة من الدرس ومحاولة التنبؤات بما سيحدث لاحقا.

التوضيح:

إذا قرأت شيئاً ولم تفهم ماذا تقرأ وماذا يجب عليك أن تفعل؟ (اسألُ أسئلةً)

التوضيح يعني / معرفة ما لم نعرف وطرح أسئلة لمعرفة ما هو ويحدث هذا كثيراً في دروس اللغة العربية ودروس الاجتماعيات والعلوم والتربية الإسلامية، لأننا نتعلم أفكاراً جديدةً. وبعضها مُبهم فمثلاً في مادة التاريخ نقرأ عن أمور حدثت منذ أمد بعيد وبالإمكان ألا تعني لنا شيئاً الآن. ومن المهم أن نسأل أسئلة لتوضيح ما لم يتم فهمه عند قراءته

نشاط جماعي (10 دقائق)

سيقرأ المعلم والطلبة نصاً من الكتاب المدرسي ويقومون بتبادل الأدوار في تحديد الأمور المبهمة وطرح أسئلة حولها.

الملحق أ

إجراءات التعليم التبادلي الخاصة بالطلبة

التدريس التبادلي: خطواته

بمجرد قيامك بعملية التدريس التبادلي قم بوضع هذه الورقة أمامك لتتذكر كيفية عمل الاستراتيجية ة.

الخطوة الأولى– يقوم أفراد الفريق بالاجتماع وتوزيع الأدوار التالية: القاريء/ القائد المتنبئ المتسائل الموضح الملخص
الخطوة الثانية– القاريء/ القائد يقرأ العنوان الرئيسي للدرس المتنبئ: يقوم بتنبؤات حول محتوى هذا الدرس
الخطوة الثالثة– القاريء/ القائد يقرأ الفقرة الأولى **الخطوة الرابعة:** الموضح يقوم بطرح أسئلة على المجموعة فيما إذا لم يتم فهم أي مقطع مما تمت قراءته. **الخطوة الخامسة:** المتسائل يقوم بطرح أسئلة على المجموعة حول الفقرة **الخطوة السادسة:** الملخص: يقوم بذكر ملخص مبسط/ مقتضب للفقرة **الخطوة السابعة:** المتنبئ يقوم بتنبؤ حول ماذا سيحصل في الفقرة التالية.
الخطوة الثامنة: القاريء/ الرئيس يقرأ الفقرة التالية ويعيد الخطوات من 3–7 مرة أخرى **الخطوة التاسعة:** تستمر العملية حتى الانتهاء من الدرس كاملا.

الخطوات الرئيسية في التعليم التبادلي

بمجرد قيامك بعملية التدريس التبادلي قم بوضع هذه الورقة أمامك لتتذكر كيفية عمل الإستراتيجية.

الخطوة الأولى– يقوم أفراد الفريق بالاجتماع وتوزيع الأدوار التالية:

القاريء/ القائد المتسائل الأول الملخص الأول المتسائل الثاني الملخص الثاني

الخطوة الثانية– القاريء/ القائد يقرأ العنوان الرئيسي للدرس والفقرة الأولى

الخطوة الثالثة: المتسائل الأول يقوم بطرح أسئلة على المجموعة حول الفقرة

الخطوة الرابعة: المتسائل الثاني يقوم بطرح أسئلة على المجموعة حول الفقرة

الخطوة الخامسة: الملخص الأول و الملخص الثاني يقومان بتبادل الأدوار في ذكر ملخص للأفكار الرئيسية في الفقرة

الخطوة السادسة: القاريء/ القائد يقرأ الفقرة التالية ويعيد الخطوات من 2–5 مرات أخرى

الخطوة السابعة: تستمر العملية حتى الانتهاء من الدرس كاملا

الملحق ب

تعريف عام بأدوار الطلبة في التعليم التبادلي

القاريء / القائد
إن وظيفتك هي تركيز انتباه المجموعة وإبقاؤها منظمة وقراءة كل فقرة بصوت واضح ومرتفع لمجموعتك

المتنبئ
إن وظيفتك هي القيام بالتنبؤات (تخمينات علمية) بشأن محتوى الفقرات أو ماذا سيحث لاحقا تذكر دوما– ركز على الأدلة المقدمة بشأن ماذا سيحدث لاحقا

الموضح
إن وظيفتك هي أن تسأل فيما إذا كان هناك أية أسئلة أو إذا لم يتم فهم ما تمت قراءته تذكر– ركز على الأفكار التي تربكك أو تحيرك في فهمها

المتسائل
إن وظيفتك هي أن تسأل مجموعتك أسئلة حول الفقرة التي تقرأ. فكر في الأسئلة التي يمكن أن يسألها المعلم تذكر– من، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف

الملخص
إن وظيفتك هي أن تستخرج الأفكار الرئيسية من كل فقرة وتلخصها للمجموعة مستخدما " إن الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة هي....." تذكر– ركز على الجمل المفتاحية (التي تحتوي على الكلمات الرئيسية في الفقرة)، واترك كل ما هو غير ضروري

الملحق ب

تعريف عام بأدوار الطلبة في التعليم التبادلي

القاريء / القائد
إن وظيفتك هي تركيز انتباه المجموعة وإبقاؤها منظمة وقراءة كل فقرة بصوت واضح ومرتفع لمجموعتك

المتسائل الأول
إن وظيفتك هي أن تسأل مجموعتك أسئلة حول الفقرة التي تقرأ. فكر في الأسئلة التي يمكن أن يسألها المعلم تذكر– من، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف

المتسائل الثاني
إن وظيفتك هي أن تسأل مجموعتك أسئلة حول الفقرة التي تقرأ. فكر في الأسئلة التي يمكن أن يسألها المعلم تذكر– من، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف

الملخص الأول
إن وظيفتك هي أن تستخرج الأفكار الرئيسية من كل فقرة وتلخصها للمجموعة مستخدما " إن الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة هي....." تذكر– ركز على الجمل المفتاحية (التي تحتوي على الكلمات الرئيسية في الفقرة)، واترك كل ما هو غير ضروري.

الملخص الثاني
إن وظيفتك هي أن تستخرج الأفكار الرئيسية من كل فقرة وتلخصها للمجموعة مستخدماً " إن الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة هي....." تذكر- ركز على الجمل المفتاحية (التي تحتوي على الكلمات الرئيسية في الفقرة)، واترك كل ما هو غير ضروري.

COMPARATIVE EFFICACY OF DIRECT INSTRUCTION AND RECIPROCAL TEACHING STRATEGIES IN IMPROVING READING COMPREHENSION SKILLS AMONG STUDENTS WITH READING DISABILITIES (DYSLEXIA)

By

Bassam Mogbel AlAbdallat

Supervisor

Dr. Jamil Smadi, Prof.

ABSTRACT

The aim of this study was to compare the effectiveness of two teaching strategies; direct instruction and reciprocal teaching in enhancing reading comprehension skills for students with reading disabilities in the fifth grade .

The sample of study consisted of 30 students formerly diagnosed with reading disabilities (Dyslexia) according to princess Sarvath college diagnostic tests and studying at resource rooms within private schools at the Ministry of Education, the sample was intentionally chosen to achieve the purpose of this research. The sample was grouped into three groups: the first experimental which was taught using the direct instruction strategy, the second experimental group which was taught using reciprocal teaching strategy and the final control group which was not taught by any of the previous strategies.

To achieve the goal of this research, semi-experiment methodology was used, where two tests (pre-post) were constructed by the researcher to assess the degree of progress in reading comprehension skills, and the effectiveness of the two strategies in enhancing reading comprehension skills. Both tests consisted of a reading lesson followed up by ten comprehension questions; validity and reliability were derived for

both tests. Means, Standard deviations and Analysis of Covariance (ANCOVA) were used to compare means among groups .

Results showed significant statistical differences (α =0.05) on the post test for the two experimental groups (Direct instruction and reciprocal teaching) in comparison with the control group, in favor of the two experimental groups. Furthermore, significant differences (α =0.05) were found between the two experimental groups (Direct instruction and reciprocal teaching), in favor of the reciprocal teaching strategy.

This shows the advantage of reciprocal teaching strategy over direct instruction in teaching reading comprehension skills for students with reading disabilities.